

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE
Pedagogická fakulta
katedra primární pedagogiky

**Spolupráce učitele a asistenta pedagoga při
integraci romských dětí v mateřské škole**

The cooperation between teacher and pedagogue's
assistant in integration of Romany children in kindergarten

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Soňa Koťátková, PhD.

Autor diplomové práce: Natália Toflová

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Forma studia: Kombinovaná

Diplomová práce dokončena v listopadu 2009

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

Čeladná 19. 11. 2009

Podpis:.....

Poděkování

Děkuji PaedDr. Soně Koťátkové PhD., za odborné vedení, cenné rady a ochotnou pomoc při zpracování diplomové práce, za její trpělivost a podporu.

Dále bych chtěla poděkovat všem učitelům a asistentům pedagoga mateřských škol za čas, který věnovali vyplnění dotazníků a v neposlední řadě romské poradkyni Bc. Lýdii Poláčkové za čas a ochotu zodpovědět mé otázky v osobním rozhovoru.

Anotace

Diplomová práce pojednává o spolupráci asistenta pedagoga pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí (dále asistent pedagoga, popř. AP) s učitelem, při integraci romských dětí v mateřské škole.

V teoretické části je popsána romská historie, specifika rodinného soužití, faktory ovlivňující vzdělávání romských dětí, vyrovnávací postupy směřující k integraci romských dětí.

Praktická část je zaměřena na vzdělávání pedagogů, pracujících v mateřských školách, v oblasti romské problematiky, na způsoby spolupráce mezi učiteli a asistenty pedagoga, stěžejní formu jejich vzájemné spolupráce a komunikace. Závěr je věnován zejména subjektivním pocitům všech respondentů z jejich pomoci romským dětem a rodinám i z přínosu vzešlého ze vzájemné spolupráce učitelů a asistentů pedagoga.

Klíčová slova:

asistent pedagoga, učitelka, Rom, spolupráce, integrace, předškolní vzdělávání, mateřská škola

Annotation

Graduation theses deals with cooperation of pedagogue's assistant for children from socially and culturally disadvantaged environment (hereinafter pedagogue's assistant, possibly AP) with teacher during the integration of Romany children in kindergarten.

In the theoretical part, the Romany history, the factors influencing the Romany children's education and adjusting procedures leading towards the integration of Romany children are described.

The practical part is aimed at the education of pedagogues in the field of Romany questions, at ways of cooperation between the teachers and pedagogue's assistants, at key forms of their mutual cooperation and communication.

The conclusion is dedicated mainly to subjective feelings of all respondents about their help to Romany children and families and about incurred from mutual cooperation of teachers and pedagogue's assistants.

Key words:

pedagogue's assistant, teacher, Rom, cooperation, integration, preschool education, kindergarten

Obsah

Úvod	9
I. Teoretická část	
1. Romské etnikum v ČR	11
1.1. Romové a jejich minulost	12
1.2. Původ Romů	13
1.3. Osídlování Evropy	13
1.4. Období perzekuce	14
1.5. Usazování a asimilace Romů v českých zemích	15
1.6. Období genocidy	16
1.7. Poválečný vývoj	17
1.8. Vývoj po roce 1989	18
2. Faktory ovlivňující vzdělávání Romů	19
2.1. Rodina	19
2.2. Specifika romských dětí, jejich výchovy a vzdělávání	22
2.2.1. Vzdělávání romských dětí v minulosti	23
2.2.2. Vzdělávání romských dětí v současnosti	24
2.2.3. Jazyková výchova	25
2.2.4. Diferenciace snů, fantazií a skutečnosti	26
2.2.5. Výchova ke kázni a pořádku	27
2.2.6. Vnímání času	28
2.2.7. Vnímání prostoru	28
2.2.8. Sourozenská výchova	29
2.2.9. Výchova k samostatnosti	30
2.2.10. Výchova k nedůvěře a strachu	30
2.2.11. Výchova k hodnotám	31
2.2.12. Osobnostní rysy typické pro romské dítě	32
3. Přístupy k předškolnímu vzdělávání Romů	34
3.1. Předškolní vzdělávání	37
3.1.1. Romské dítě v mateřské škole	37

3.1.2. Učitelka MŠ	39
3.2. Hlavní principy výchovy menšinových skupin	40
3.2.1. Části celku jsou samy celkem	41
3.2.2. Rozvíjení pocitu sounáležitosti	41
3.2.3. Povzbuzování pocitu vlastní hodnoty	42
3.2.4. Umožňování a povzbuzování pozitivní sebeidentifikace	42
3.2.5. Zkoumání a prověřování základních postojů	43
3.2.6. Překonávání xenofobie	43
3.3. Integrace romských dětí do mateřské školy	44
3.3.1. Vyrovnávací postupy	45
3.3.2. Romské děti a přípravné třídy	47
3.3.3. Asistent pedagoga	49
3.3.3.1. Historie vzniku asistenta pedagoga	50
3.3.3.2. Právní postavení asistenta pedagoga	51
3.4. Spolupráce učitele a asistenta pedagoga	52
3.4.1. Podpora spolupráce učitelů a asistentů učitelů	56
3.5. Asistent pedagoga a Romský poradce	57
3.5.1. Vznik pozice Romského poradce	57
3.5.2. Náplň práce romského poradce	57
3.5.3. Průběh a shrnutí rozhovoru	58

II. Empirická část

4. Plánování, příprava a průběh průzkumu	60
4.1. Stanovení cílů	61
4.1.1. Zaměření problematiky cílů	61
4.1.2. Formulace hlavních cílů průzkumu	62
4.1.3. Stanovení předpokladů	63
4.2. Metody	64
4.3. Vypracování a vyhodnocování dotazníků	65
4.4. Analýza a komparace výsledků dotazníkového šetření	68
4.5. Závěry výsledků šetření	95
4.6. Diskuse	97

5. Závěr	99
6. Literatura a informační zdroje	101
7. Seznam příloh	106

Úvod

Každý se v životě musí často rozhodovat, kterou z nabízených cest se má dát. U mne tato situace nastala před osmi lety v době, kdy jsem byla začínající ředitelkou mateřské školy na Slezské Ostravě, kde je ve vysoké míře zastoupena romská komunita.

Mohla jsem si vybrat cestu, kterou jsem měla již „vyšlapanou“. Ta znamenala nepřijímat romské děti do mateřské školy, jak tomu bylo dosud zvykem. Nebo jsem se mohla dát cestou druhou, přijímat romské děti, riskovat nevoli rodičů majority i kolegyň ředitelek. Rozhodla jsem se pro „horké želízko“ a vydala se cestou nesnadnou, plnou předsudků a nepříjemností. Vyplynulo to z mé podstaty vrhat se do nesnadných úkolů, abych pak mohla doufat, že není marné jít proti většině, pokud mám jiný názor, i když to může přinést spoustu komplikací.

Mateřská škola, kde jsem zaměstnána, pracuje podle programu Začít spolu, který se mimochodem velmi osvědčuje i u dětí etnických menšin. V roce 2003 jsme byli osloveni organizací Step by Step ČR, zdali bychom neměli zájem zapojit se do projektu KUKADLA – JAKHORA. Tento projekt měl za cíl zvýšit připravenost romských dětí na školní docházku kvalitní předškolní přípravou a zabezpečit vhodný výběr základní školy a úspěšný začátek na 1. stupni ZŠ. S nadšením jsme souhlasily, prošly jsme seminářem k romské problematice a na základě toho jsem se rozhodla zaměstnat tehdy „romskou asistentku“. Byla to první asistentka v mateřské škole v Moravskoslezském kraji. Velmi se nám osvědčila, zapadla skvěle i do pedagogického kolektivu, naše mateřská škola se stala vzorem pro ostatní MŠ v kraji. Později nám byla „přidělena“ i další mateřská škola a tam už asistentku pedagoga také zaměstnávali.

Podíl romských dětí v naší MŠ bývá v průměru až 50%. Tato skutečnost nás – pedagogický kolektiv – donutila k absolvování několika vzdělávacích akcí, kde jsme přicházely na to, jak hluboko jsou v Romech zakořeněné jejich tradice a historie, které jsou mimo jiné velmi zajímavé a také velmi smutné. Pomohlo nám to k tomu, abychom překonaly své předsudky a více chápaly důvody, proč se Romové chovají tak jak se chovají, učily jsme se komunikaci a aplikovaly jsme vše do vlastní praxe. Mnohé z nás změnilo svůj pohled na romskou problematiku a stále se učí poznávat a chápat.

Jádrem problému vzdělávání romských dětí je určitě vztah romské rodiny ke škole. Předsudky a negativní zkušenost na straně majority i romské minority jsou zdrojem vzájemné nedůvěry, která mnohdy poznamenává i sociální komunikaci na půdě školy. Je to hlavně proto, že škola je ze strany romské rodiny často vnímána jako naprosto cizí instituce. Romské dítě, které navštěvuje mateřskou školu, zpravidla nemá k mateřské škole předem vytvořený pozitivní vztah, který dítěti usnadňuje adaptaci a který se snaží navodit většina neromských rodin.

Romské etnikum je poměrně početná skupina lidí, která se často ocitá na okraji majoritní společnosti. Romové bývají v porovnání s majoritní společností nejčastěji bez kvalifikace, častěji nerespektují pravidla majoritní společnosti, jsou bez možnosti profesního uplatnění.

Východiskem z této zdánlivě neřešitelné situace může být vytvoření vhodných podmínek k výchově a vzdělávání romských dětí neméně důležitá je i spolupráce rodičů s mateřskou školou, zejména za přispění asistenta pedagoga pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí (dále asistent pedagoga, popř. AP) a tím výrazně přispět ke změně profesního uplatnění v budoucím životě.

Vše výše uvedené mě nasměrovalo k tomuto tématu diplomové práce, ve které bych se chtěla věnovat hlouběji spolupráci učitele a asistenta pedagoga a to speciálně v mateřských školách. Asistenti pedagoga působí po celé republice a to zejména v přípravných třídách. V literatuře je to téma poměrně frekventované. Když jsem však hledala informace o asistentech v mateřských školách, našla jsem toho velmi málo, ráda bych touto prací přispěla k rozšíření informací o působení asistentů, v mateřských školách České republiky.

V teoretické části jsem popsala romskou historii, dále jsem se soustředila na faktory, ovlivňující vzdělávání romských dětí, jejich rodinu, způsob života, přístup k výchově a vzdělávání svých dětí. Na základě tohoto jsem se pokusila objasnit přínos spolupráce asistenta pedagoga s učitelem při integraci romských dětí.

V praktické části jsem se zaměřila na tři základní oblasti. Jde o vzdělávání pedagogů, pracujících v mateřských školách, v oblasti romské problematiky. Dále jsem

zaměřila pozornost do pedagogické oblasti, kde jsem se pokusila zjistit způsoby spolupráce mezi učiteli a asistenty pedagoga, stěžejní formu jejich vzájemné spolupráce a komunikace. Závěrem jsem věnovala prostor zejména subjektivním pocitům všech respondentů z jejich pomoci romským dětem a rodinám i z přínosu vzešlého ze vzájemné spolupráce učitelů a asistentů pedagoga.

I. Teoretická část

1. Romské etnikum v České republice

Pokud učitel pracuje ve své třídě s dětmi jiného etnického původu, měla by být samozřejmá jeho snaha získat co nejširší přehled a co nejvíce informací o prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, o kulturních zvycích a hodnotách, kterými je ovlivňováno, o jazyce, kterým běžně komunikuje, o tom, co je v jeho životě „normální“.

Romové v České republice tvoří národnostní menšinu. Průcha (2004, s. 59) uvádí definici dle zákona č. 273/2001Sb., o právech příslušníků národnostních menšin, kde se píše v § 2, odst. 1: *„Národnostní menšina je společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo“*.

Z hlediska legislativy je také postavení národnostních menšin v České republice zakotveno v Listině základních práv a svobod, kde se v článku 25 zaručuje občanům tvořícím národnostní menšiny všestranný rozvoj, právo společně s jinými příslušníky menšiny rozvíjet vlastní kulturu, právo rozšiřovat a přijímat informace v jejich mateřském jazyce a sdružovat se v národnostních sdruženích. Dále se občanům příslušejícím k národnostním menšinám se za podmínek stanovených zákonem zaručuje

právo na vzdělání v jejich jazyku, právo užívat jejich jazyka v úředním styku a právo účastnit se řešení věcí týkajících se národnostních menšin.

Po roce 1989 byli Romové v České republice uznáni jako národnostní menšina. Přesný počet Romů žijících v České republice není znám, ale autoři zabývající se touto problematikou uvádí přibližný počet 250 000–300 000. Jak podotýká Bartoňová (2005, s. 59), k této národnosti se hlásí především mladá a střední generace, a to především jedinci působící v romských sdruženích a odborná a umělecká inteligence.

1.1. Romové a jejich minulost

„Cikáni byli vždycky společenská spodina, vždyť už i v té Indii patřili k nejpodradnějším lidem.“ (Všeobecně rozšířený názor.) (Horváthová, 2002)

V Evropě žije cca 6 milionů lidí, kteří se od ostatních obyvatel liší tmavou barvou pleti, očí a vlasů, odlišnou kulturou a jazykem. Tito lidé nemají nikde na světě svůj vlastní stát, všude žijí rozptýleni mezi ostatním obyvatelstvem. Lidé jim říkají různě, někde Cikáni, jinde Zingari, Gitanos nebo Gypsies. Oni sami sobě taky říkají různě – Kale, Manuša, Finti, Povaru – nejčastěji však Roma. (Balabánová, 2003)

Rom v překladu z romštiny znamená "muž" nebo "člověk" (k tomu "romňi" - "romská žena") ve smyslu příslušnosti ke komunitě se společným jazykem (romštinou) a původem. Původ slova je nejasný, ale zřejmě pochází z indického slova "dom", které znamená "člověk". Pojmenování Cikán, kterým jsou Romové často označováni, je považováno za hanlivé a stále je spojováno s mnoha urážlivými přirovnáními. Od počátku šedesátých let se úsilí o pojmenování „Romové“ stává základním požadavkem mnoha romských organizací a doporučuje se slovo „cikán“ při rozhovoru s Romy nepoužívat. (Vondráček, 2000) Na prvním světovém kongresu v Londýně (1971), vyzvali Romové světovou veřejnost, aby místo označení Cikáni bylo užíváno pojmu Romové. (<http://skola.romea.cz/cz/index.php?id=historie/01>)

Jedním z důvodů, proč jsem se rozhodla začít historií Romů, je naznačení toho, co prožívali sami Romové ve své historii a ne jen jak je vnímala dominantní společnost.

Kusé zmínky v archivních pramenech, nám dávají o Romech poněkud zploštělý obraz. Popisují Romy jako žebračky, zloděje, tuláky, lidi, kteří předváděli nepřístojnosti, byli chyceni a potrestáni apod.. Není tam snaha o čtení mezi řádky, vyvozování patřičných souvislostí a hledání dalších informačních zdrojů. K pochopení toho, co prožívali sami Romové, je potřebné využít i celou oblast duchovní kultury Romů, která se odráží zejména v ústní lidové slovesnosti. Jako jediná z historických pramenů umožňuje pohled na romskou minulost z nitra etnika samotného a jako jediná také uchovala, i když spoře, kontinuitu romských dějin. (Horváthová, 2002)

1.2.Původ Romů

Je pravděpodobné, že předkové dnešních Romů patřili k původnímu obyvatelstvu Indie, které bylo někdy v polovině 2. tisíciletí před naším letopočtem buď vytlačeno do těžko přístupných a okrajových oblastí, nebo podmaněno. Tito lidé příslušeli k nejnižším a opovrhovaným kastám, které se nazývaly specifickými jmény, ale majoritní společnost je znala pod souhrnným označením Domové. Původní členové domských kast se věnovali kovářství a kotlářství, obchodu podvodům a krádežím dobytka, uklízení a odstraňování nečistot, hudební, taneční a kejklířské činnosti, potulce a žebrotě. (Nečas, 2002) Příslušníci dnešních domských kast se i dnes věnují řemeslům, která jsou spjata také s romskou tradicí, nemají literaturu a podobně jako Romové v minulosti nepoužívají písmo, ale zato mají velmi rozvinutou ústní lidovou slovesnost. Život a kultura indických Domů dosud vykazuje mnoho shodných rysů s kulturou Romů. (Balabánová, 2003)

1.3.Osidlování Evropy

Nejstarší známá písemná zmínka o Romech v Evropě pochází z roku 1068. Neznámý řecký mnich v klášteře na hoře Athos zapsal do kroniky poznámku o zvláštním lidu pohybujícím se v okolí Cařihradu, který nazval Atsíganoi (Atsigános). Tímto slovem byli v té době označováni příslušníci heretické náboženské sekty, která se věnovala věštění a černé magii v oblasti malé Asie. Romové mohli být s touto sektou ztotožnění, neboť se také věnovali magii, vzhledem se výrazně odlišovali od místního obyvatelstva a navíc přicházeli ze stejné oblasti. Pobytem na maloasijském území mohli Romové převzít některé prvky místní kultury a zvyklosti, které byly typické i pro sektu

Atsiganů. Od označení „Atsiganoi“ se odvozují všechna „gádžovská“ pojmenování pro Romy ve všech evropských jazycích. (Balabánová, 2003)

Během 13. století přicházely některé romské rody do střední Evropy. Velká migrační vlna začala v 15. století, kdy osmanští Turci dobyli Konstantinopol a usadili se na území, kde až dosud vládli řečtí křesťané.

V českých zemích se Romové objevili prokazatelně kolem roku 1417, kdy romská skupina vedená „vojvodou Panuelem“ rychle prošla českými zeměmi dále do Německa a do Švýcarska. Jde o první zcela nepochybné údaje o romském lidu na našem území. (Nečas, 1997)

Romové byli zpočátku u nás i v Evropě přijímáni vcelku přátelsky a se zájmem. Vydávali se za křesťanské poutníky egyptského původu, jejichž předkové odpadli od víry a oni za tento hřích byli odsouzeni k vyhnanství ze své původní vlasti a svojí poutí odpykávají hřích. (Nečas, 2002) Starousedlíci jejich legendám zprvu věřili a přijímali je pohostinně. Světští panovníci i papež jim vydávali ochranné listy, takzvané glejty. Tyto glejty zaručovaly předákům jednotlivých skupin na svou dobu nevídané pravomoci nad vlastním lidem a zajišťovaly jim ochranu na dalších cestách. (Balabánová, 2003) Romové procházeli českými a moravskými městy, a ta jim často poskytovala almužny – potraviny, možnost pobytu či peníze. (Frištenská, Šišková, Víšek, 2004)

Časem však legenda pozbývala neustálým opakováním své kouzlo, měšťany i venkovany vyčerpávalo vymáhání a poskytování materiální pomoci. Romové sice dostávali i nadále milodary, ale již spíše jako úplatu, která je měla přimět k odchodu. Později už nebyli vpouštěni za brány města a stále častěji od nich byli odháněni násilím. (Nečas, 2002)

1.4. Období perzekuce

Od poloviny 15. století se vztah původního obyvatelstva k Romům začal měnit. Zejména představitelé katolické církve poukazovali na to, že chování kočovných Romů se neshoduje s tehdejší představou o křesťanských kajících, za které se vydávali. Současně se církevním hodnostářům nelíbilo zvláštní pojetí křesťanské víry, kterou Romové přebírali a také řada nekřesťanských rituálů a magie, které si s sebou přinesli

z Indie. Původní pohostinnost a ochrana evropského obyvatelstva se měnila v nedůvěru a později v otevřené nepřátelství. (Balabánová, 2003) „Zlatý věk“ Romů v Evropě střídá zmiňované období nedůvěry, která postupně vyústila v otevřené pronásledování. Katolická církev k tomu dala dokonce své požehnání, v roce 1427 byli Romové pařížským arcibiskupem exkomunikováni z církve. Otevřená nenávist vůči Romům se projevovala i v takové formě, jakou je usnesení Augšpurského sněmu z roku 1548, ve kterém se uvádí, že „...*kdo Cikána zabije, žádného mordu vinen býti nemá, protože jsou to kundštoftýři, špehyři a zrádci.*“ (Vondráček 2000, s. 35) Romové nesměli pod pohrůzkou přísných trestů překročit hranice zemí západní Evropy, proto začali směřovat do zemí východní Evropy, kde byla perzekuce vůči nim mírnější, a začali se v těchto zemích usazovat. (Balabánová, 2003)

1.5. Usazování a asimilace Romů v českých zemích

K usazování Romů docházelo nejprve na Slovensku a později v českých zemích, zejména na Moravě. Usazování probíhalo celá desetiletí a týkalo se jednotlivých Romů a jejich rodin, kterým se podařilo usadit se poblíž neromského osídlení, nebo dokonce i získat trvalé bydliště uvnitř neromských rodin. Ti, kteří se usadili, postupně přizpůsobovali svůj život zvyklostem neromského obyvatelstva. (Nečas, 2002)

O trvalé usazení romského obyvatelstva – o asimilaci „splynutí“ Romů s většinovou společností, začali poprvé usilovat osvícenští panovníci Marie Terezie a Josef II., kteří chtěli z Romů udělat rolníky, nařídili povinnou školní docházku pro romské děti, zakázali Romům oblékat se tradičním způsobem, a mluvit romsky, dali jim nová počestná jména. (Balabánová, 2003) „*Romským matkám byly odebírány děti a posílány na převýchovu.*“ (Cichý 2002, s. 13) „*Byl kladen důraz na vyučení romské mládeže, povinnou návštěvu bohoslužeb a zlepšení hygienických podmínek.*“ (Vondráček 2000, s. 35) Řada jejich představ, byla v praxi nerealizovatelná (např. školní docházka). Poprvé v dějinách Romů ale nebyli vyháněni a perzekuováni, ale počítalo se s nimi jako s obyvateli země. Ze soupisu z druhé poloviny 18. století vyplývá, že Romové žili již na celém území Slovenska a na jižní Moravě. Převažoval u nich usedlý způsob života, živili se kovářstvím, příležitostnou zemědělskou prací, některé rodiny byly vyhlášené svými bubeníky. (Balabánová, 2003)

1.6. Období genocidy

Slibný proces integrace především moravských Romů přerušila a zničila druhá světová válka. První republika ani přes svůj poměrně demokratický charakter nedokázala romské kočovníky tolerovat, čehož je dokladem Zákon o potulných cikánech č. 117 Sb. ze dne 15. 7. 1927, který byl na tehdejší poměry v Evropě dosti tvrdý. Zakazoval kočování a táboření ve větších skupinách, vlastnit jakékoli zbraně, ke kočování museli mít dočasně platná povolení a byli pod neustálým policejním dohledem. (Horváthová, 2002)

Podle rasistických, tzv. norimberských zákonů, které vstoupily v platnost na území tehdejšího protektorátu Čechy a Morava i na území Slovenského státu, byly některé skupiny lidí považovány za méněcenné a neměly podle těchto zákonů právo na život v lidské společnosti. V roce 1939 vyhlásilo tehdejší Ministerstvo vnitra povinnost trvalého usídlení kočujících osob. Tento krok měl zpřehlednit situaci o počtu a rozmístění nepohodlných osob a vytvořit jasnou představu o „konečném řešení“. V létě 1940 vznikly kárné pracovní tábory v Hodoníně u Kunštátu a v Letech u Písku. Na jaře 1942 vydala protektorátní vláda nařízení o preventivním potírání zločinnosti, mezi sociály byli výslovně uvedeni „Cikáni a osoby žijící po cikánsku“. V létě 1942 vydal generální velitel protektorátní policie výnos o potírání cikánského zlořádu.

Součástí výnosu byl soupis veškeré romské populace, včetně dětí ze smíšených manželství. Tato evidence již zahrnovala osoby romského původu bez ohledu na jejich způsob života, dosažený stupeň vzdělání nebo míru integrace do společnosti. Základ pro tento soupis byl vytvořen již v roce 1927 na základě zákona o potulných cikánech, který původně sloužil pro podchycení kočovného obyvatelstva. Osoba žijící kočovným způsobem života starší 14 let se prokazovala „cikánským“ průkazem. Často záleželo na místních radnících, jakou legitimaci Romovi vystaví, takže i řada usedlých Romů vlastnila místo občanské, cikánskou legitimaci. (Balabánová, 2003) Tuto legitimaci byli povinni při sobě neustále nosit a prokazovat se jí. „*Stejný zákon určoval, že Romové mohou být kdykoli podrobeni lékařské prohlídce, očkování, ostrihání nebo dezinfikování.*“ (Vondráček 2000, s. 37)

V prosinci 1942 byly zahájeny, na základě rozkazu říšského protektora, deportace romských rodin do koncentračního tábora v Osvětimi, kde v romském rodinném táboře zahynulo od prosince 1942 do srpna 1944 cca 20 000 evropských Romů. Odhaduje se, že v období druhé světové války zahynulo půl milionu Romů. Ze 7000 Romů zavlečených z českých zemí do koncentračního tábora Osvětim se po válce vrátilo cca 200 osob. Několik staletí trvající integrace romské komunity do společnosti tak byla násilně přetržena. (Balabánová, 2003)

1.7. Poválečný vývoj

Návrat Romů z koncentračních táborů byl často doprovázen nepřátelskou reakcí ostatních obyvatel. Protesty měly původ vesměs v predsudcích. Obyvatelé byli přesvědčeni, že se Romové štítí práce, kradou a mohou ohrozit mravní vývoj "českých" dětí. Vzápětí se však ukázalo, že romští navrátilci z koncentračních táborů jsou schopni a ochotni se zapojit do pracovního procesu a vést spořádaný život. Na Slovensku byla situace komplikovanější. Někteří Romové se vrátili ke svému kočovnému životu. Ostatní však byli soustředěni v "cikánských koloniích", zejména na východním Slovensku. Hospodářská zaostalost východního Slovenska a nedostatek pracovních příležitostí vedly k tomu, že část Romů osady postupně opustila a odešla za prací do Čech a na Moravu. V českých zemích se Romové z východoslovenských osad usazovali především v průmyslových městech a v pohraničí, kde byli zaměstnáváni jako levná nekvalifikovaná síla v zemědělství a v lesních závodech. Romské dělníky, kteří odešli za prací do Čech, vzápětí následovaly jejich rodiny. Příslušné úřady byly touto skutečností překvapeny a nedařilo se jim zajistit Romům důstojné životní podmínky. V roce 1950 byl dle trestního správního zákona č. 88/1950 Sb. zrušen Zákon o potulných cikánech, avšak v praxi ke zrovnoprávnění obyvatelstva nedošlo.

Komunistický režim nehodlal trpět tradiční život a vlastní specifika romské menšiny. V roce 1958 byli Romové zákonem zbaveni možnosti kočovat. Státní orgány nutily romské kočovníky přejít k usedlému způsobu života. Setrvání při kočovném způsobu života mohlo být potrestáno dokonce odnětím svobody na dobu šesti měsíců až tří let. Násilné usazení nomádsky žijících romských rodin pochopitelně odporovalo lidským právům. Zákon proti kočovníkům, který postihl především Olašské Romy, byl

výrazem snahy vybudovat stát "stejných" občanů. Lidé měli stejně žít, pracovat, bavit se. V průběhu šedesátých let se dařilo dále zlepšovat životní podmínky Romů, ale pokračovala také likvidace romské identity. Došlo k rozpadu tradiční vazeb a hodnot uvnitř romské komunity. Do života romských komunit výrazně zasáhly události spojené s Pražským jarem 1968 a v roce 1969 byl ustaven Svaz Cikánů – Romů, který od počátku zdůrazňoval, že Romové jsou specifickou etnickou pospolitostí s vlastním jazykem a kulturou. Avšak snaha Svazu o emancipaci Romů byla pro KSČ nepřijatelná a v roce 1973 byl proto Svaz Cikánů - Romů zrušen.

V sedmdesátých a osmdesátých letech nahradila předchozí násilnou asimilační politiku snaha o tzv. společenskou integraci Romů. Tato nová státní politika předpokládala, že si Romové uchovají alespoň některá etnická specifika. Výraznějšího začlenění Romů do společnosti pak mělo být dosaženo cestou materiálních a sociálních výhod. Romům tak byly přednostně přidělovány byty, získávali zvýšené sociální dávky apod. Důsledkem však byla rostoucí závislost Romů na státu. Romové začali považovat státní pomoc za samozřejmou a přestali spoléhat sami na sebe. Pochopitelně se také komplikovali vztahy Romů s ostatními společenskými vrstvami, jimž se podobné podpory ze strany státu nedostávalo. (http://www.gym-rce.cz/romove/index.php?akce=romove_v_ceskych_zemich_v_letech_1945_az_1989)

1.8.Vývoj po roce 1989

Před rokem 1989 nebyli oficiálně Romové uznáni jako svébytná etnická skupina, nadále byli považováni za skupinu sociálně zaostalou, kterou je třeba převychovat dle českého vzoru. Vývoj po roce 1989 se dá označit cestou k integraci a to změnou v myšlení společnosti. Od roku 1990 vzniká celá řada romských obrodních, kulturních i politických hnutí. Začali vycházet noviny a literatura v romštině. Romům bylo částečně zpřístupněno vzdělání, zatím řadou nesystémových kroků. Začalo se otevřeně hovořit o diskriminaci romských dětí v přístupu k základnímu a potažmo vyššímu vzdělání. Mění se pohled dětských psychologů na posuzování inteligenčních schopností u romských dětí. Určitou změnu zaznamenal i postoj romských rodičů při rozhodování, zda jejich dítě půjde do zvláštní školy, nebo do školy základní. Mění se postoje učitelů a sociálních pracovníků ve vztahu a přístupu k romské komunitě. Je realizován systém

vzdělávání budoucích učitelů a sociálních pracovníků v oblasti základů romistiky. (Balabánová, 2003)

Od roku 1992 působí v Brně Muzeum romské kultury založené skupinou romských intelektuálů za účelem podpory národnostního uvědomění Romů a zároveň jako místo, kde se majorita může seznámit s životem Romů. Velmi pozitivním faktem je, že v současné době studuje na vysokých školách již několik desítek Romů. Poměrně slibně se rozvíjejí projekty romských asistentů ve školách, kteří mají zajišťovat komunikaci mezi rodinami z romské komunity a školou. Při krajských úřadech a v některých městech působí jako zaměstnanci samosprávy takzvaní romští poradci. (<http://skola.romea.cz/cz/index.php?id=historie/14>)

2. Faktory ovlivňující vzdělávání Romů

Dlouhodobým trendem v romských komunitách je nízká vzdělanostní úroveň ve srovnání s majoritní populací, i když v posledních letech můžeme sledovat mírné zlepšení. Problém se nejvíce týká dětí vyrůstajících v sociokulturně znevýhodňujícím prostředí, v němž nemají dostatek podnětů k rozvoji a kde čelí materiální deprivaci. Kromě překážek vyplývajících z přirozeného domácího prostředí dětí, zde existují i strukturální bariéry v českém vzdělávacím systému, v němž chybí mechanismy, které by zmírňovaly působení znevýhodňujících faktorů. (Zpráva o stavu romských komunit, 2009)

2.1. Romská rodina

Nane čhave ,nanebachť.

Nejsou děti, není štěstí. (Romské přísloví)

Život člověka probíhá v přírodním a sociálním prostředí. Toto prostředí v sobě zahrnuje lidi, jejich vzájemné vztahy. Podle Řezáče (1998, str. 192) je rodina oním prostorem, který po celý život zásadně ovlivňuje socializaci osobnosti.

V romských tradičních rodinách spolu běžně žijí tři i čtyři generace. Romská rodina se svými výchovnými styly a metodami velice ovlivňuje vývoj celé osobnosti.

Romské děti vyrůstají v prostředí, které má odlišnou kulturu, odlišný jazyk, uznává jiné hodnoty.

Rodina pro Romy v minulosti znamenala téměř vše, neboť uspokojovala základní potřeby jejich členů. Romové byli při kočování na okolní společnosti zcela nezávislí, ale uvnitř rodiny byli na sobě naopak závislí beze zbytku. Rodina byla zdrojem obživy, měla funkci vzdělávací a také funkci ochranou. Romové se proto se svoji rodinou i dnes velmi identifikují. (Říčan, 1998)

Tradiční romská rodina je výrazně patriarchální, muž je v rodinné hierarchii postaven výše než žena. Vážnost muže i ženy pak stoupá s věkem. Postavení ženy je také ovlivňováno počtem dětí. Čím více dětí, tím více úcty. Tento model rodinných vztahů je značně podobný indickému. (Hučín, 2004)

„*Murš – murš, džuvl' i ča džuvli. – Muž je muž, žena je jen žena.*“ Jak již bylo řečeno, muž má v romské rodině dominantní postavení. Pokud žije pohromadě větší počet nukleárních rodin (což je pro Romy charakteristické), hlavní slovo má nejstarší muž. Úkolem mužů je zajistit ostatním členům rodiny ekonomické zázemí. Vydělané finanční prostředky odevzdávají ženě, která se musí postarat, aby bylo co jíst, za co koupit ošacení apod. V případě, že muž z nějakého důvodu nemůže rodinu hmotně zajistit, odpovědnost přechází na ženu, přičemž její status se tím nezvyší. (Šišková, 2001, s. 137-138)

Matka stojí v romské rodině zdánlivě v pozadí přesto její vliv na fungování rodiny je značný. Stará se o výchovu dětí, čistotu a ekonomickou stránku chodu domácnosti. Nejvýrazněji ovlivňuje hospodaření nejstarší žena, které muži odevzdávají své výdělky a ona rozhoduje o jejich využití. Rozděluje také ostatním ženám v rodině povinnosti. Vztah matky a dětí je emocionálně velmi silný. Matka je pro své děti útočištěm, jistotou, zázemím. Při úmrtí obou rodičů přebírá odpovědnost za výchovu sirotek nejblíže rodina. V minulosti bylo nepřijatelné, aby se děti ocitly v ústavní péči. Současnost je trochu odlišná. Ve vědomí Romů přetrvává silná rodinná solidarita, ale v kontextu s komplikovanou realitou někdy selže. (Hájková, 2001)

Starých lidí si Romové váží a prokazují jim úctu. V domově důchodců bychom je hledali velmi obtížně. Postarat se o své staré rodiče je pro Romy naprosto přirozené. Romští rodiče zas nemají problém tuto péči přijmout. Nesužuje je pocit viny, že jsou na obtíž. Úcta ke stáří a obrovská láska k vlastním rodičům (hlavně k matce) je natolik zásadní, že se říká-kdyby hořel Romovi dům, zachraňoval by nejprve rodiče a až potom své děti. (Říčan, 1998)

Protipólem tradiční rodiny je rodina asimilovaná. Je nutné podotknout, že následující informace nejsou aplikovatelné na všechny romské rodiny. Se změnou systému přicházejí i změny ve způsobu romského rodinného života. Romské mnohogerenační rodiny se začínají pomalu rozpadat, ale nemění to nic na tom, že rodina je pro ně velmi důležitá.

Asimilovaná rodina přijímá formu a vzorce rodinných rolí běžných v majoritní společnosti. Od tradiční romské rodiny se odlišuje především nižším počtem dětí a uzavřeností nukleární rodiny, což znamená, že mladé páry zakládají vlastní domácnosti odděleně od rodičů a kontakty s příbuznými jsou méně časté a volnější. Ve složení sociálních sítí se objevují neromové. Menší sociální kontrola ze strany širší rodiny ústí ve vyšší rozvodovost a výskyt neúplných rodin. Propast mezi sociálními rolemi mužů a žen se vyrovnává, dělba práce mezi pohlavími je méně zřetelná. V oblasti výchovy dětí se sbližují očekávání od chlapců a od dívek. Děti jsou často hnací silou asimilačních procesů v rodině, protože mají intenzivní kontakty se svými neromskými vrstevníky ve škole a při volnočasových aktivitách. (Dřímál 2004, In Nosál, s. 65-70)

Ve zprávě o stavu romských komunit (2009) jsou vymezeny následující mechanismy vzdělanostních nerovností, které se objevují na straně jednotlivce (resp. jeho rodiny):

- **Méně rozvinutý kulturní kapitál**

Dítě se (ve srovnání s ostatními) v rodině méně často setkává s potřebou kulturní kompetencí, kterou škola u dětí předpokládá a vyžaduje v oblastech obecného kulturního rozhledu, znalostí, schopností hodnocení a rozlišení hodnot i nástrojů: od pojmového vybavení až po existenci domácí knihovny, kulturních zážitků a podobně.

• Nižší podpora rodiny

Sociálně vyloučené rodiny ve větší míře nepřikládají vzdělání tak velký význam, nepodporují děti tolik při jejich domácí přípravě, neidentifikují kritická místa a problémy ve školní docházce a v neposlední řadě zřejmě nerealizují a neprobudí v dětech aspirace k dosažení vyššího vzdělanostního a společenského postavení, než mají samotní rodiče.

• Neexistence pozitivních pracovních profesních vzorů

Děti žijící v prostředí sociálního vyloučení vyrůstají v prostředí velmi vysoké nezaměstnanosti, chybí jim jak profesní vzory, které by je motivovaly ke studiu a posilovaly jak jejich vzdělanostní aspirace, tak i vzorce způsobu života založeného na zaměstnání a mzdě spjaté s profesní kariérou a kvalifikací.

• Nižší materiální vybavení rodiny a horší materiální podmínky ve vyloučených lokalitách

Doprovodným znakem sociálního vyloučení je i chudoba - dítě v mnoha případech nemá vlastní stůl, kde by se mohlo připravovat do školy, chybí peníze na nezbytné pomůcky (a není zde ani ochota je za ně utratit), či dopravu do školy. Problémem lokalit je také udržení základního civilizačního standardu z hlediska dostupnosti energií, hygieny, nemluvě o soukromí a adekvátních podmínkách k učení v rodině.

2.2. Specifika romských dětí, jejich výchovy a vzdělávání

„Ve všech kulturách je základem výchovy dětí předávání tradic a základních mravních norem. Romové vychovávají své děti k přežití v civilizovaném světě. Jejich výchova se vyznačuje značnou emocionalitou a současně neschopností rodičů učit děti čemukoliv jinému, než je nezbytně nutné, vše ostatní je považováno za nepotřebné.“ (Balabánová 1999, In: Romové v České republice, s. 338)

„Základním rysem tradiční romské výchovy je kolektivnost. Ta se v důsledku změněného způsobu bydlení (širší rodina žije rozptýleně na větším území) nemůže uplatňovat.“ (Hájková 2001, s. 140)

Dětství romských dětí je ve srovnání s většinovou populací kratší. Svět dětí a dospělých není oddělen a generace v romské rodině nebyly vůči sobě v opozici, ale tvořily vše společně. Děti se v rodině učily pro svůj další život, školnímu „gádžovskému“ vzdělání nepřipisují Romové velkou hodnotu. To však neznamená, že si nepřejí být moudří. Moudrost je v romské komunitě tradičně vysoce ceněna, avšak moudrost se u Romů předávala prostřednictvím vyprávění o zkušenostech starších, formou příběhu, pohádek, mýtů, přísloví, anekdot nebo hádanek. Školní vzdělání tak stojí v hodnotovém žebříčku hluboko pod touhou získat co nejvíce peněz a alespoň hmotně se vyrovnat majoritě. (Řičan, 1998)

Výchova malých dětí je převážně v kompetenci matky. Již v útlém věku (6-7 let) jsou děvčátka vedena k tomu, aby se uměly postarat o své mladší sourozence, pomáhat matce udržovat čistotu v domě, učí se vařit jednodušší jídla. Celá výchova děvčat je tedy vede k osvojování praktických dovedností potřebných pro budoucí sociální roli manželky, matky, snachy a schopné hospodyně. Otec se víc angažuje při výchově chlapců. Když dosáhnou věku 5-6 let, otec je postupně zasvěcuje do mužských povinností v rodině. Dříve mu pomáhali při každodenní práci a učili se tak řemeslu. Výchova dívek do kompetence otce nespadá, muž zasahuje tehdy, kdy si matka neví rady. Pokud otec musí dceru trestat, znamená to pro ni velké ponížení a osobní ostudu. (Hájková, 2001)

„Postoje romských rodičů k výchově svých dětí jsou podmíněny odlišnou mentalitou Romů charakterizovanou větší emocionálností. Výchova je volná a nedirektivní. Romské děti jí, když mají hlad, spí, když se cítí unavené. Tento model výchovy ale v mnohém nevyhovuje podmínkám města.“ (Hájková 2001, s. 140)

2.2.1. Vzdělávání romských dětí v minulosti

O vzdělávání se v literatuře zaměřené na Romy mnoho nedočteme. Je to způsobeno tím, že Romové při svém kočovném stylu života neměli své děti kde posílat do škol. Při své hodnotové orientaci to ostatně ani nepovažovali za nutné. Romské dítě se učilo tím, že se plně účastnilo společenského dění v komunitě a napodobovalo starší. Přitom si však bylo vědomo, jaké chování je vhodné pro jeho věk. Matka společně s prarodiči

dbala o dítě v útlém věku, v pubertě dohlížel na děti otec, který byl přísnější. (<http://romove.radio.cz/cz/clanek/18389>)

2.2.2. Vzdělávání romských dětí v současnosti

Školní vzdělanost stojí v hodnotovém žebříčku Romů hluboko pod touhou získat co nejvíc peněz a alespoň hmotně se vyrovnat gádžům. Je to ale způsobeno tím, že škola Romům neposkytuje to, co by od ní očekávali, nerespektuje jejich jazyk ani rozdílné kulturní a sociální podmínky. Většina rodičů nemůže dětem, které nezvládají školu, pomáhat, protože učivo sami nezvládají. (<http://romove.radio.cz/cz/clanek/18389>)

Jako učitelky se snažíme vtáhnout romské rodiče do dění ve třídě, kam dochází jejich dítě. Je však těžké s romským rodičem vyplnit např. individuální vzdělávací plán pro jeho dítě. Pokud se vůbec podaří domluvit se a setkat se s ním, ptáme se jej na záliby dětí, jak se projevují doma, s čím si hrají a to bývá dalším problémem. Rodiče často odpovídají, že neví.

Romské dítě není obvykle zvyklé na žádný denní režim, má více volnosti, více si určuje, co bude ve svém volném čase dělat. Romské děti si doma nemalují a nekreslí, nemají tolik hraček, stavebnic, skládaček, které by zdokonalovaly jejich jemnou motoriku a na kterých by se učily různým dovednostem a logickému myšlení. Romské děti neumí zacházet s knížkami, neznají pojmy, se kterými se jinde než v knihách malé dítě nesetká. (Burjanek, 2000)

„V praxi se často setkáme s šestiletým romským dítětem, jehož vědomosti o světě kolem něj budou překvapivě malé, ani básničku neřekne, zato ale bezpečně pozná hodnotu mincí i bankovek, které mu ukážete, a řekne vám, co si za tu nebo onu můžete v samoobsluze koupit.“ (Balabánová 1995, s. 11)

Sama ze své zkušenosti mohu uvést, že děti přicházející z málo podnětných romských rodin projevují nadšení z např. z plastelíny, z pastelek, z knih. Dokážou udržet svou pozornost u těchto, pro ně nových, činností poměrně dlouhou dobu, neboť je činnost baví tím, že je nová.

Postoj romských rodin ke vzdělání jako k životní hodnotě je stále problematický a pravděpodobně jen menší část romské komunity vnímá vzdělání jako nutnou výbavu k „přežití“ v současném světě. Tento postoj je definován historickým vývojem, tradicemi, sociální zkušeností a sociálním postavením romských komunit. Způsob života v romské rodině vede u jednotlivce ke ztrátě pocitu zodpovědnosti za svůj život, což je v rozporu s pocitem tíhy zodpovědnosti za sebe sama, který je nosným principem evropské kultury. Kolektivní rozhodování a zodpovědnost v romské rodině vede k tomu, že jednatel nemá potřebu jakékoli vlastní individuální životní ambice, a to velmi citelně poznamenává školní práci a budoucí profesionální orientaci. Specifický způsob výchovy dětí v romských rodinách odpovídá způsobu života v těžkých sociálních podmínkách a samozřejmě ovlivňuje budoucí míru vzdělanosti dětí z těchto rodin pocházejících. (Strategie integrace romské komunity Moravskoslezského kraje na období 2006-2009)

2.2.3. Jazyková výchova

„Romská maminka svému dítěti rozumí i beze slov, ona nepotřebuje přesně rozumět každému jeho slovu - proto dětský mluvený projev nekoriguje. Zná jeho mimiku a pantomimiku do posledních detailů, má se svým dítětem telepatickou vazbu, tak k čemu ještě slova?“ (Sekyt 1998, s. 158)

Důležitým specifickým jazykové výchovy v romské rodině je, jak uvádí Sekyt (1998), absence důrazu na správnou výslovnost dítěte. Od určitého věku je dítě v české rodině systematicky vedeno ke správné výslovnosti, je mu v rámci rodiny poskytována primární logopedická péče tím způsobem, že je mu názorně předváděno, jak se hláska správně vyslovuje, a je mu poskytována zpětná vazba o tom, zda se mu podařilo po rodičích správně dané slovo zopakovat. Romské děti jsou vychovávány nebát se říci svou myšlenku a nečekat na udělení slova. Zatímco ve většinovém etniku by bylo takové dítě hodnoceno jako drzé a nevychované, romské dítě přichází do MŠ s přesvědčením, že může mluvit s kým chce a o čem chce.

Pro Romy je důležité, jak oni sami pracují se svým slovním projevem, se zabarvením hlasu, jeho hlasitostí. Tím vším dávají najevo svou „zangažovanost“ na daném problému. Zajímavostí je, že tato zangažovanost je charakteristická pro skupiny,

které nemají stejně jako Romové, psanou kulturu a vyšší vzdělání „racionálního typu“. (Poláčková, 2003)

V romské rodině jsou postavena i jinak „hovorová tabu.“ Běžná témata rozhovorů, o kterých Romové mluví, jsou vězení, násilí, zločin, sex, sexuální úchytky – romské dítě to vše slyší a do diskuze aktivně vstupuje. Pohádky, ve kterých se mísí motivy starých bájí z Indie, s motivy současného života Romů, také ovlivňují děti, které příběhy berou doslova, prožívají je a věří v jejich pravdivost. Romové ke svým pohádkám nemají ten odstup, který učí Evropané své děti. (Sekyt, 1998)

Hranice mezi realitou a vysněným se prolíná. Skutečnost od tužby nebo snu není přesně ohraničena. Škola je stále více než na jiných základech založena na slově, na verbálním vybavení žáků, na verbálních metodách paní učitelky, a toto znamená pro romské děti velký handicap. Při vstupu do školy mají děti problém porozumět tomu, co je jim sdělováno, a to i proto, že mnoha výrazům, vlivem svého prostředí, přidává jiný obsah, než do obsahu vkládá paní učitelka. (Příklad pojem krást – z pohledu paní učitelky jednoznačně odsuzující jev, z pohledu romského dítěte velice často pojem související s přežitím, ale dokonce až s určitou šikovností, až hrdinstvím.). (Balvín, 2000)

Do naší mateřské školy dochází i romské děti, které hovoří romským etnolektem a se silným, jim vlastním přízvukem. Snažíme se jim porozumět a často intuitivně domýšlíme význam jejich sdělení. Velkou pomocí je nám v těchto situacích asistentka pedagoga, která romskému etnolektu rozumí mnohem více. Z komunikace s romskými dětmi často zjišťujeme, že mnohdy ani nerozumí významu slov, které jim sdělujeme (příkladem může být slovo plastelína). Kývnou hlavou, že rozumí, ale jdou dělat jinou činnost, než na kterou kývly. Může to vyznít jako neposlušnost, ale není tomu tak a je potřebné to tak i vnímat. Jsou i romské děti, které tyto problémy vůbec nemají, pocházejí z rodin asimilovaných a komunikují i doma českým jazykem.

2.2.4. Diferenciace snů, fantazií a skutečnosti

Pro pochopení tohoto jevu je důležité si uvědomit, že pro Romy je skutečné to, co si dokážou představit. Co si představit nedokážou, pro ně nemá žádnou hodnotu, vypouští

to zřetel, přestává to pro ně existovat – není to skutečné. Naopak i věci a události neskutečné, které reálně neexistují, a které si Rom dovede představit a ztotožnit se s nimi, zvnitřňuje a mluví o nich jako by byly skutečné. Velmi často zvnitřňují sny, přikládají jim velkou váhu. Toto nerozlišování mezi vnitřní a vnější skutečností se vedle školní neúspěšnosti podílí i na pověsti Romů jako lhářů. Když Romové mluví o své fantazii či o svém snu, nedávají těmto slovům předznamenání „zdálo se mi“ apod. Když pak druzí Romové vypovídají o jeho slovech, už neví, zda šlo o „skutečnost“, nebo vnitřní skutečnost. (Sekyt, 1998)

2.2.5. Výchova ke kázni a pořádku

Romské děti mají jiné návyky kázně a pořádku, jsou k tomuto odlišně vedené. Právě pojetí pořádku a kázně je v romských rodinách rozdílné než ve většině rodin majorit. Předškolní výchova je u romských dětí založena na mnohem větší demokracii ve vztahu k dítěti, než je tomu zvykem v české rodině. V české rodině se dítě učí, dá se říci, školnímu řádu už od narození. Malé děti se mnohem delší dobu obsluhují, nevedou se v romské rodině k samostatnosti v sebeobsluze. Chlapci se pak samostatnosti v sebeobsluze neučí vůbec, vše dělá matka nebo starší sestra. Postavení starší sestry je v rodině velice významné, téměř vše zastává za ostatní, důsledkem toho pak hůře prospívá ve škole. Jinak jsou dívky, více vedené k poslušnosti a pořádku než chlapci. Důležitou součástí evropské rodinné výchovy je výchova k „odložení požitku“. Dovednost odložit požitek je základem kázně a sebekázně např. „zákusek dostaneš až po jídle“. Romská rodina se dostává často do situací, kdy trpí nedostatkem, proto využívá každé příležitosti k dosažení pocitu blaha a požitky se neodkládají. Tímto se ovšem u dětí nepěstuje vůle a zhoršuje se možnost dosáhnout něčeho, co vyžaduje odříkání. (Sekyt, 1998) G. Demeter (In Poláčková, 2003) to dokládá následujícími slovy romské dítě jí, když má hlad, vstává, když se probudí a jde spát, když je ospalé. Třeba o půlnoci. Nemusí stále děkovat a prosit, protože mezi Romy se přirozeně, dostává, je-li z čeho, a nemusí se o to prosit. Romské dítě se učí tím, že vnímá, co dělají druzí. Není drezírované, učí se nápodobou. Také ho nikdo nenutí, aby se učil něčemu, co mu není od Boha dáno. Důsledkem této výchovy je pak už výše zmíněná neschopnost odložit uspokojení na pozdější dobu. Jestliže dítě není vedeno v určitém řádu, není schopné podřídit se nějaké nepříjemné povinnosti, není odolné proti stresu. Nevydrží

zdlouhavou, nezáživnou práci, nebo učení. Pak lehce podlehe jakékoli možnosti pro okamžité uspokojení tužby. Z hlediska majority je nevychované! Velmi často podléhá negativním svodům, nedokáže rozlišit příčiny a důsledky. (Poláčková, 2003)

Samostatné odložení požitku, zřeknutí se požitku teď hned pro větší požitek v budoucnosti, to je jeden z hlavních zdrojů sebekázně, ze kterých roste i sebevědomí. Romské sebevědomí je závislé na pochvale lidí v jeho bezprostředním okolí „*Pochvalte romské dítě a hned vám vyroste před očima, pokárejte ho a téměř se ztratí. Sebevědomí je závislé na sociálním okolí tak, že je-li Rom sám, žádné nemá.*“ (Sekyt 1998, s. 159)

2.2.6. Vnímání času

Čas je Romy vnímán jako přítomnost, tady a teď důsledkem toho je neschopnost vnímat sebe v čase a prostoru, jako součást minulosti a budoucnosti. Proto i hodnota vzdělání je v pro Romy minimální, neboť vzdělání souvisí s perspektivou, a to poměrně vzdálenou. (Poláčková, 2003)

Minulost i budoucnost jsou jaksi na okraji vnitřního času romského etnika. Vzpomínání u Romů představuje zpřítomnění minulosti, která je doprovázena i emocemi, které někdejší události doprovázely. Majorita věnuje obrovské úsilí a čas zajišťování budoucnosti. „*V Indii, odkud Romové pochází, věří na převtělování, tedy že tento život je jedním z mnoha, které budou následovat. Není mu tedy třeba věnovat zvláštní péči. Z této víry předků jako by dosud něco zůstalo v přístupu Romů k životu. Romové se příliš nestarají o budoucnost, ale věří, že bude lepší.*“ (Sekyt 1998, s. 160) Romské děti se pak obtížně motivují přísliby do vzdálenější budoucnosti. Pokud „zpřítomní“ budoucnost, stane se obsahem jejich fantazie, není třeba už vyvíjet úsilí po jejím dosažení, pokud ji nezpřítomní, je mimo představu, není tedy opět důvod snažit se. Romové nepředvídají nepříjemnosti, které mohou z jejich současného jednání vzejít v budoucnosti. (Sekyt, 1998)

2.2.7. Vnímání prostoru

Stejně jako čas tak lze i prostor vnímat více způsoby. Analytický přístup, osvojený Evropany, prostor člení na jednotlivé kusy a popisuje ho po částech. Prostor lze chápat i jako celek, který je vázán i na naši intuici. Pro orientaci v prostoru platí pravidlo, čím

méně je prostor rozčleněn, tím méně bloudíme. Rom nedokáže vysvětlit cestu, neumí totiž prostor rozčlenit na části, které by dokázal popsat, ale dovede najít cíl své cesty i tehdy, má-li informace zcela nedostatečné a to zpravidla díky velmi dobře rozvinuté intuici. Proto jiné postupy hledání cesty, odpovědi ho nezajímají. Zná-li výsledek, je nezáživné zabývat se postupem, jakým k výsledku dojít. (Sekyt, 1998) Neromské pojetí vzdělávání klade důraz na teorii, zobecňování a srovnávání. Romové naopak kladou důraz na praktický život a okamžité prožitky. Analytické a syntetické úkoly jsou těžko pochopitelné a Romové s nimi obtížně pracují. (Poláčková, 2003)

Schopnost orientace bez znalostí je jednou z velkých překážek učení. To vysvětluje i častou školní neúspěšnost romských dětí, nebo jejich nedobré výsledky v psychologických testech.

2.2.8. Sourozenecká výchova

V romských rodinách probíhá převážně „sourozenecká výchova“. Romská maminka se stará s obdivuhodnou péčí o kojence. Tato péče z větší části končí narozením dalšího dítěte. Pak dítě přechází do péče „starší sestry“. „Starší sestra“ nemusí být ve všech případech skutečná sestra, může to být mladší sestra matky, sestřenice, neteř, teta atd. Ve všech případech to bývá osoba ženského pohlaví, často ještě dítě jen o málo starší než dítě, které má svěřené. Tato chce, aby mladší sourozenec byl lepší, ale má dosud malý rozhled aby věděla, co je to být lepší. (Sekyt, 1998)

Do MŠ docházelo několik romských sourozenců, ve většině případů to byli 2 maximálně 3 děti. Ale z jedné rodiny k nám chodilo postupně pět sourozenců, bohužel to byly děti umístěné v dětském domově. Někteří sourozenci k nám chodili současně, to pro ně chodila většinou maminka, ale když starší začal navštěvovat základní školu (která je mimochodem hned vedle MŠ), nechala jej maminka vyzvedávat i mladšího sourozence. Bylo tomu tak ale i u sourozenců, kteří byli z majoritní většiny. Blízkost základní školy, žádné frekventované silnice, to vše dávalo rodičům pocit, že starší sourozenec může mladšího přivést domů v bezpečí. Osobně jsem až tolik tento rys „sourozenecké výchovy“ v naší MŠ nevnímala, i když ve vztahu mnoha sourozenců bylo patrné, že má vždy jeden dominantní postavení a chová se k druhému „rodičovsky“.

2.2.9. Výchova k samostatnosti

V evropské společnosti má vysokou hodnotu, a je pozitivní být samostatný, tzn. nebýt odkázán na druhé, umět si pomoci sám, nikoho se nedoprošovat, obejít se bez druhých. Rom není nikdy sám, vždy má kolem sebe spousty svých lidí, kteří mu se vším pomáhají. Rozhodování je zpravidla kolektivní, každý, včetně dětí, může do rozhodování zasahovat a všichni jej akceptují. Neznamená to podřízení, ale ztotožnění se s rozhodnutím. (Sekyt, 1998)

Příslušnost k velkorodině jako k nejvyšší romské autoritě a hodnotě je nejvyšší společenská kontrola. Důsledkem je pak nedostatečná individualizace osobnosti, neschopnost nést sám důsledky svého rozhodnutí a počínání, nedostatek osobní zodpovědnosti (Poláčková, 2003).

Výchova v romských rodinách ve většině případů k individualitě nesměřuje s tím je spojená i výchova k samostatnosti, která zde také nemá místo. Samostatnost v romské rodině vede k sobectví a necitlivosti k druhým. Individualita je do značné míry založena na sebeklamu, že ty druhé nepotřebujeme, že si můžeme myslet a dělat, co chceme. Samozřejmostí je rodinné pouto a solidarita se všemi, kteří patří do rodiny, je nepředstavitelné se vydělovat. Rodina je jediným zdrojem bezpečí a zárukou uspokojování všech potřeb, především potřeb psychických. „*Pro lidi, pro které je jejich vlastní individualita základem všech úvah, rozhodnutí a činů, je obtížné si představit, že jiní lidé mohou sami sebe chápat jako součástku celku, který jediný má autonomii. Přitom všechny malé děti mají toto vnímání reality přirozeně, mezi sebou a matkou nevidí rozdíl a pláčou, když se něco stane matce. Teprve výchovou se mění v individuality. Jiná struktura psychiky, které říkáme nedostatek individuality, nám u romských dětí překáží při školní výuce, v životě Romů je však dosud spíše výhodou.*“ (Sekyt 1998, s. 160)

2.2.10. Výchova k nedůvěře a strachu

Hlavním pocitem, který je předáván rodiči dětem ve vztahu k majoritě, je strach. Majorita Romům nadává, obviňuje je z krádeží, někteří Romům ubližují na zdraví, nechtějí s nimi komunikovat a nahlízejí na Romy jako na méněcenné apod. Svým

romstvím, které je dané od Boha, se Romové vymezují vůči majoritnímu obyvatelstvu. Součástí romství je typický vzhled, romský jazyk, dnes již slábnoucí tradice, víra v návraty duše zemřelého, typické romské charakteristiky, jakými jsou upřímnost, společenskost a srdečnost. Ve výzkumu však vychází najevo i konflikty mezi jednotlivými skupinami Romů – kupř. mezi olašskými a slovenskými (Dřimal 2004, In Nosál, s. 203).

„Malý Rom je ve svém strachu z „bílých“ utvrzován od prvních setkání. Distance, to je to nejmírnější, co zažívá. Diskriminace, i když není podložena žádným legislativním aktem, je všeobecná. Rasistické výroky se považují za normální a zní i z úst politiků v televizi, nebo učitelů ve školách.“ (Sekyt 1998, s. 163)

Zde bych ráda uvedla příklad jedné maminky, která do mateřské školy vodila své dva syny. Každý rok jsme pořádali pro děti týdenní ozdravné pobyty v Beskydech. Ptali jsme se maminky těchto dvou chlapců, jestli je nechce přihlásit k onomu ozdravnému pobytu. Odpověď bylo: „A to můžu? Vždyť jsme Romové.“, v tom nám došlo, že ačkoliv se mnohdy „tváří“ sebevědomě, hluboko v nich je zakořeněna nejistota, často pramenící ze zkušeností s majoritní společností. Podotýkám, že to byla rodina, která se snažila co nejvíce se přizpůsobit, tudíž jejich pocit méněcennosti nebyl dle našeho názoru na místě.

Všimla jsem si také, že ze začátku chodí romské děti často do MŠ s nedůvěřivým a ustrašeným výrazem, což je obvyklé i u ostatních dětí. Ale mnohem déle jim trvá, než dětem z majoritní společnosti, než začnou důvěřovat. Jsou častěji uzavřenější. Trvá jim delší dobu oproti dětem z majoritní většiny, než své okolí v mateřské škole začnou brát jako přátelské a bezpečné. Jsou pořád ve střehu a čekají, kdy přijde něco špatného, nepříjemného. Když se podaří prolomit tuto nedůvěru, stávají se z nich děti stejně srdečné, otevřené jako jiné ve třídě.

2.2.11. Výchova k hodnotám

Rozdíly mezi inteligencí českého a romského etnika prohubuje následně i odlišný přístup ke vzdělání, a to zejména proto, že Romové uznávají odlišné hodnoty, než majorita. Pro Romy je důležitější zaměření na rodinu než na práci a školní vzdělávání

stojí v jejich hodnotovém žebříčku hluboko pod touhou získat pro svoji rodinu co nejvíc peněz. A i když většina Romů neumí pořádně číst a psát, umí výborně počítat. Hmotné zajištění musí být okamžité, nespojují si dohromady školní úsilí, možnost získání výhodné pracovní pozice, a tím i vyššího výdělku. (Hučín, 2004)

Jak uvádí Šišková (2001, s. 121) ve své knize: *„Život je pro Romy nejvyšší hodnotou. Vše, co vede k zachování, zmnožení a pokračování života, má vysokou hodnotu, vše, co život ohrožuje nebo omezuje, je vnímáno negativně.“*

Mohlo by se zdát, že pro Romy bude základní hodnotou rodina. Stále určitě je na vyšší stupnici, ale tato hodnota se vytrácí. Dle mého názoru romské rodové tradice pomalu mizí a vztahy v rodině už nejsou takové, jaké byly.

Do popředí se dostává hodnota - peníze. Znamenají pro ně větší svobodu, potřebují je pro přežití. Romové jim ale přikládají až moc velký význam. Kdysi jejich největšími hodnotami byla úcta k pravdě, spravedlnost, úcta ke stáří, zásada pohostinnosti a prokazování úcty, být opravdovým člověkem a jejich romství. (Buryánek, 2002)

„Jenže dnes se k romské národnosti málokdo hlásí, romským jazykem téměř nikdo nemluví, vytrácejí se jejich zvyky, tradice. Hodnoty viděli v dětech, což dnes stále v některých rodinách přetrvává, v dětech viděli pokračování rodu, děti byly hýčkány, rozmazlovány. Dnes už není situace taková, romské děti tvoří největší část dětských domovů, matky se s nimi snáz loučí.“ (Šišková 2001, s. 122)

2.2.12. Osobnostní rysy typické pro romské dítě

Typickými rysy osobnosti romského dítěte je nápadná emotivita, jejich emoce jsou intenzivnější, Romové jsou výbušní, nedaří se jim své emoce potlačit a skrývat, z čehož vyplývá neschopnost zdrženlivosti a dodržování omezení, jsou temperamentnější. Převažující styl uvažování je typický větší závislostí na aktuálních emocích. Emoční prožitek blokuje schopnost nadhledu a deformuje úvahy a hodnocení situace, ať už je zkresluje pesimisticky, či optimisticky. Romové jsou sugestibilní, snadno ovlivnitelní, dovedou se nadchnout iluzí. Jejich nekritičnost a naivita je do určité míry rovněž emocionálně podmíněna. Neuvažují o sobě samých jako o individualitě, nesměřují

k introspekci a sebepoznání, větší důraz než na sebe samé kladou na kolektiv, neboť pouze ten má v sobě sílu, samotný Rom nezmůže nic, bývají otevřenými extroverty, lehce navazujícími kontakt. (Vágnerová, 2004)

Dále Vágnerová (2004) uvádí, že Romové mají nízkou úroveň motivace a slabou vůli. Mají velký sklon k magičnosti a pověrčivosti. Myšlení Roma je pragmatické, schopné řešit běžné praktické situace, související s uspokojením aktuálních potřeb, nemají potřebu abstraktního myšlení, nedokážou zobecňovat. Struktura jejich inteligence je odlišná

„Romové mají extrémně rozvinutý smysl pro nonverbální komunikaci a specifické umění empatie – dorozumívání probíhá pomocí obličejové mimiky, gestiky, haptiky, posturologie, kineziologie. Dokážou mistrně číst z řeči očí a pohledů. Typické je nárazové afektové jednání.“ (Bakalář 2004, s. 76)

Rous (2003) uvádí další **zvláštnosti psychiky romských dětí**:

Slabá vůle - překážkám se raději vyhnou, vzdají se. Dalo by se říci, že neumějí chtít.

Malá vytrvalost a trpělivost - vytrvat u jedné činnosti ve škole nebo v práci znamená pro Romy obrovský problém. Problémy řeší emotivně, a tak se při překážkách vzdávají. Když dětem ve vyučování něco nejde, tak se rozkřiknou a praští se sešitem.

Nespolehlivost - tady by mohlo platit přísloví „Taková léta už spolu žijeme a mě by nenapadlo, že by mě mohl zklamat!“

Nesamostatnost - projevuje se v neschopnosti samostatně si něco zorganizovat, někam jít. Kdo chce v romském společenství něco rozhodovat sám, je považován za sobce. Každé rozhodování musí být společné a jen společné je správné. Učitelé nutí děti pracovat ve škole samostatně, bez napovídání a dítě je pak zmatené. Učitelem je trestáno za něco, k čemu je doma vedeno, za co je chváleno. Naopak je učitelem chváleno za něco, co by se doma nelíbilo. Je to jeden ze zdrojů stresu a nervozity romských dětí ve škole.

Slabá schopnost zobecňovat a abstraktně myslet - v romském jazyce často pro obecné jevy chybí pojmy. Proto mají děti problémy ve škole, zvláště v matematice.

Obrovský komplex méněcennosti - všichni Romové trpí pocitem nepřijetí. Z toho plyne nejistota, kterou odreagovávají nadutostí, vychloubáním, lží, primitivní brutalitou, předváděním, strháváním pozornosti (u některých dětí až chorobné). Stydí se ptát na něco *gádžů* nebo je požádat o pomoc, protože se bojí, že něco řeknou špatně. Jestli je poprosí o pomoc „nerom“, imponuje jim to.

3. Přístupy k předškolnímu vzdělávání Romů

Nedostatečné vzdělání je jedním z hlavních faktorů, který stojí na pozadí vzniku sociálního vyloučení Romů. Klíčovými institucemi důležitými pro zlepšení šancí Romů v oblasti vzdělávání jsou Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, dále kraje a odbory školství místních samospráv. (Zpráva o stavu romské komunity, 2009)

Systematický přístup k předškolnímu vzdělávání vychází z Koncepce včasné péče Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Dne 14. května 2008 schválila Vláda ČR na svém zasedání usnesením č. 539. Zprávu o realizaci Koncepce (projektu) včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání za období 2005 – 2007, včetně její aktualizace. Usnesením vlády ČR ze dne 20. dubna 2009 č. 454 byl přijat i Akční plán realizace Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí.

Koncepce včasné péče o děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí je jedním ze základních dokumentů vymezujících rámec aktivit realizovaných s cílem předcházet vzniku sociálních handicapů, v jejichž důsledku se děti socializující a trvale žijící v sociálně znevýhodňujícím prostředí a díky tomu nedosahují naplnění svého vzdělávacího potenciálu a předčasně ukončují vzdělávání. Cílem koncepce je také vytvářet předpoklady pro zvýšení jejich školní úspěšnosti, prodloužení vzdělávací dráhy a následné získání kvalifikace. Akční plán realizace Koncepce včasné péče je zcela v souladu s programem Systému včasné intervence vypracovaným Ministerstvem vnitra a s Návrhem opatření k transformaci a sjednocení systému péče o ohrožené děti vypracovaným Ministerstvem práce a sociálních věcí. Mezi hlavní úkoly vyplývající z uvedené koncepce patří:

- Průběžná realizace programů a opatření na podporu informovanosti o Konceptu včasné péče o děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí.
- Zvýšení míry koordinace činností jednotlivých institucí, které o děti pečují (sociálně-právní ochrana dítěte, poskytovatelé sociálních služeb zdravotnická zařízení, pedagogicko-psychologické poradenství, terénní sociální pracovníci, zdravotně sociální pracovníci, vzdělávací instituce působící v předškolním vzdělávání, apod.) s cílem zabezpečit jejich komplexní a synergické působení.
- Průběžná realizace programů a opatření v oblasti počátečního a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, kteří působí v předškolním vzdělávání, zaměřené na rozvíjení kompetencí pedagogických pracovníků pro vzdělávání dětí ze sociálního znevýhodňujícího prostředí v období od tří let dítěte do počátku povinné školní docházky.
- Standardizace a metodická podpora programů a opatření včasné péče prostřednictvím vytvoření standardů kvality včasné péče o děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí včetně evaluace a její metodiky.
- Průběžná realizace programů a opatření zaměřených na zvýšení počtu dětí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí absolvujících některou z forem předškolního vzdělávání (zejména v MŠ či přípravných třídách pro děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí).
- Realizace programů zaměřených na pilotní ověřování projektů včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí.
- Zavedení systému přezkoumávání odborných stanovisek poradenských zařízení a zařízení preventivně výchovné péče.
- Podporování výzkumných záměrů (a dalších výzkumných aktivit) v oblasti vzdělávání dětí předškolního věku se sociálním znevýhodněním.

Realizace programů a opatření v oblasti včasné péče předpokládá součinnost resortů školství, mládeže a tělovýchovy, práce a sociálních věcí a zdravotnictví, a jejich aktivní spolupráci s dalšími subjekty. Cílem je dosažení odpovídající míry koordinace, vzájemné provázanosti a synergického působení realizovaných aktivit, jakožto nezbytného předpokladu pro jejich efektivitu. (Zpráva o stavu romské komunity, 2009)

Čím současný systém vzdělávání Romům nevyhovuje? Emil Ščuka, prezident Mezinárodní romské unie říká: „*Já pocházím z romské rodiny, vy z české. To je ten základní rozdíl. Škola má totiž připravený vzdělávací systém pro české děti. A domnívá se, že české jsou všechny děti, které nastoupí do školy. Ve všech učebnicích od slabikáře po učebnice historie se dozvídáte o českých pozitivních vzorech - na obrázku ve slabikáři je česká máma, český táta, kamarádi Češi, já jsem ale Rom, přestože mám české občanství, a to stát nebere v potaz. Svoji mámu ani své kamarády, ani žádné pozitivní vzory romského života jsem na obrázku ve slabikáři nebo v učebnicích neviděl. Myslíte si, že je to v pořádku?*“ (Hučín 2004, s. 10)

Ve Zprávě o stavu romských komunit (2009) se uvádí, že mateřskou školu navštěvuje 40% procent romských dětí oproti 90% neromských dětí. Přípravné ročníky absolvuje 18% romských a 2% neromských dětí. Romské děti, které docházely do MŠ, jsou jednoznačně v dalším vzdělávání úspěšnější, nicméně mateřské školy navštěvují děti z více integrovaných romských rodin. Přípravné ročníky přinášejí výsledky pouze na počátku školní docházky.

Jako nejefektivnější se prokázalo zařazení dětí do běžné třídy MŠ ve spolupráci s asistentem pedagoga. V posledních letech se v oblasti předškolní výchovy objevila další bariéra, a to sice nedostatečná kapacita mateřských škol na lokální úrovni.

Dalšími nástroji k zvýšení množství romských dětí v mateřských školách mohou být např. terénní sociální práce, větší otevřenost mateřských škol. Tyto záměry však v současné době narážejí na několik hlavních bariér, které brání dětem využívat předškolního vzdělávání:

- Nízká míra motivace mateřských škol participovat na řešení problematiky vzdělávání dětí z romských sociálně vyloučených lokalit. MŠ mají odmítavý postoj ke změnám již zaběhlých metod práce.
- Nízká míra motivace romských rodičů zapisovat své děti do mateřských škol. Bariérou bývá i placení nákladů spojených s docházkou do MŠ či doprovod dětí do MŠ.
- Přeplněnost mateřských škol, které se pohybují na hranici své kapacity (Zpráva o stavu romských komunit 2009)

3.1. Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání romských dětí se uskutečňuje prostřednictvím mateřských škol, přípravných ročníků a dalších vzdělávacích aktivit neziskových organizací zaměřených na děti v předškolním věku.

Předškolní vzdělání je organizováno zpravidla pro děti od tří do šesti (sedmi) let. Přednostně jsou přijímány děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Toto vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti, podílí se na zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji dítěte. Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat dítěti zajišťovat prostředí s dostatkem podnětů. (RVP PV, 2004)

Předškolní vzdělání je důsledně vázáno k individuálně vzdělávacím potřebám a možnostem jednotlivých dětí. V procesu edukace by měl pedagog uplatňovat odpovídající formy a metody práce, využívat kooperativního a činnostního učení, významnou roli sehrává i spontánní sociální učení. Předškolní vzdělání plní funkci i diagnostickou, a to zejména ve vztahu ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (Bartoňová, 2005)

„Předností institucionální předškolní výchovy je odborné vedení dětí a hlavně cílené utváření vhodných podmínek pro jejich rozvoj a vzdělání. U znevýhodněných dětí jde o zlepšení jejich životních podmínek.“ (Bartoňová 2005, s. 188)

3.1.1. Romské dítě v mateřské škole

Předškolní výchova je obdobím, které má zásadní význam pro další vzdělávací i životní dráhu dítěte. Významná část romských dětí je svým sociokulturním prostředím znevýhodňována v samém počátku své vzdělávací dráhy, pokud k povinné školní docházce nastupuje zcela nepřipravena. (Balvín a kol., 2001)

Předškolní vzdělání hraje významnou roli pro vzdělávání Romů. Ve vzdělávací politice se musí věnovat velká pozornost právě této oblasti, jelikož v předškolním vzdělání se odbourávají jazykové i sociální bariéry Prvním článkem vzdělávacího

systému je institucionální předškolní vzdělávání. Toto vzdělávání současně podporuje působení rodiny a navazuje na ně. V mateřské škole děti získávají sociální zkušenosti, základní poznatky o životě, které jim často romská rodina není schopna poskytnout. Takže to, v čem rodina nefunguje nebo jen omezeně, může mateřská škola doplnit, rozvinout. O předškolním vzdělávání se často hovoří jako o bráně ke vzdělání. Problémem romských rodin je, že tento fakt podceňují, mateřskou školu navštěvuje jen malé množství romských dětí. Situace je ovlivněna i skutečností, že se v mateřských školách platí určité poplatky. (Bartoňová, 2005)

Jestli školní vzdělanost stojí v hodnotovém žebříčku Romů hluboko, předškolní výchova je ještě hlouběji. Je to ale způsobeno tím, že škola Romům neposkytuje to, co by od ní očekávali, nerespektuje jejich jazyk ani rozdílné kulturní a sociální podmínky. Většina rodičů nemůže dětem, které nezvládají školu, pomáhat, protože učivo sami nezvládají. (<http://romove.radio.cz/cz/clanek/18389>)

„Řada výzkumů již prokázala, že romské děti navštěvující mateřskou školu byly na nároky základního vzdělávání podstatně lépe připravené. Způsob předškolního vzdělávání se odráží nejen v obecně psychické, ale i motorické úrovni. Romské děti, nenavštěvující předškolní zařízení zpravidla nesplňují limity školní zralosti. Potvrzují to výsledky šetření jak Göppingenským testem školní zralosti, tak kresbou pána Goodenoughové, stejně jako neverbálními testy inteligence.“ (Čačka 1994, s.35)

Důležitost předškolního vzdělávání pro dítě spočívá v získání věku přiměřené fyzické, psychické i sociální zdatnosti v průběhu docházky do mateřské školy. Děti se rozvíjejí především na základě praktické zkušenosti, přímými zážitky a prožitky, učí se komunikovat s vrstevníky, navazují přátelské vztahy, osvojují si základní hygienické návyky, volí a nesou si následky svého jednání. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání i tím, že napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro romské děti, které docházejí do MŠ, to představuje velkou změnu v dosavadním stylu života. Učí se komunikaci v nemateřském jazyce, komunikaci s neromskými dětmi, dospělými a novým požadavkům, ke kterým ve většině případů nejsou v rodině vedeny:

pravidelnému režimu, hygienickým návykům, dovednosti naslouchat a mluvit ve skupině, čekat, až na něj „přijde řada“, učit se hrát s pravidly, učit se listovat v knížkách, poslouchat čtené pohádky, kreslit, malovat a mnoho dalšího. *„V praxi se často setkáváme s šestiletým romským dítětem, které nepostaví z kostek komín, protože nikdy předtím nemělo kostky v ruce a jeho vědomosti o světě kolem něj budou překvapivě malé, ani básničku vám neřekne, za to ale bezpečně pozná hodnotu mincí i bankovek, které mu ukážete, a řekne vám, co si za tu neb onu můžete v samoobsluze koupit“* (Balabánová 1999, s. 339).

O tom, zda nároky základní školy zvládne, rozhoduje velmi často právě skutečnost, zda romské dítě dostalo příležitost seznámit se pobytem v MŠ se spisovnou češtinou, s tužkou a pastelkami, knížkami a především odlišnými „pravidly hry“ většinové společnosti, ve které bude vyrůstat. Právě integrace romského dítěte do MŠ představuje druhé socializační prostředí vedle rodiny a má pro vývoj romského dítěte mimořádný význam.

3.1.2. Učitelka mateřské školy

Učitelka je žena, příslušnice učitelské profese, vykonávající funkce a role učitele. Vzhledem k feminizaci školství v ČR převažují v učitelské profesi ženy. Nejvíce žen učitelek je v mateřských školách (100%) a v základních školách (85%), nejméně na vysokých školách (34%). Oficiálně se však termín „učitelka“ používá pouze k označení učitelek mateřských škol, kdežto v jiných druzích a stupních škol se jak ženy, tak muži označují jako „učitel/učitelé“. Jinak je tomu v zahraničí, kde se jazykové rozlišení subjektů učitelské profese podle rodu nyní často používá, pokud to jazyk umožňuje, např. v Německu. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003)

Učitelka je prostřednictvím výchovného snažení v kontaktu s vychovávaným, je zpravidla tím věkově starším, vzdělanějším, zkušenějším ze života i z profesionálního působení, uvědomělejší, cílevědomější, známým obsahu, k němuž směřuje jeho výchovné působení. Je vyzrálější názorově i citově, pracuje na zvyšování své profesionální odbornosti a prohlubování schopnosti porozumět dítěti v jeho roli, v průběhu své profesionální dráhy hledá sama sebe. (Burkovičová, 2002)

Hlavním základem úspěchu vzdělávací a výchovné práce ve vztahu k romskému dítěti patří nepochybně osobnost učitele. Není rozhodně jednoduché učit romské děti. Tím se dostáváme k otázce kompetencí učitele. Základní polohou této otázky je znalost specifik romských dětí. Znalost těchto specifik je ale jen východiskem, se kterým učitel pracuje. Aby tato východiska byl schopen zhodnotit, měl by mít ještě ony potřebné osobnostní kvalifikace, jako je láska k dětem, tolerance, nesmírná trpělivost, schopnost pracovat s chybou, vynalézavost a tvořivost, schopnost individuálního přístupu i za cenu, že se mi ono individuum dítěte moc nelíbí, nebo že se usilovně vzpírá mé péči. (Balvín a kol., 2000)

„Podle výzkumu Katedry psychologie Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně z roku 1994 má s Romy 87% učitelů negativní zkušenosti. A učit romské děti v situaci, kdy pro 70% majority je typický odmítavý vztah k Romům, zatlačuje učitele do rozporuplné profesní a společenské situace.“ (Balvín 2004, s. 53)

Ze své zkušenosti mohu napsat, že mnoho mladých učitelek nemá žádnou představu o tom, jak učit romské dítě, jak přistupovat k jeho rodině, jak řešit problémy a konflikty. A mnoho zkušených učitelek, odkojených zásadami „jednotné školy“ se bohužel odmítá učit čemukoli novému.

Jakým způsobem by měly učitelky (pedagogové) dětí předškolního věku přistupovat k podobnostem a rozdílům v osobnostech dětí, zvláště dětí z národnostních a etnických menšin? Na tuto otázku se pokusím najít odpověď v další kapitole.

3.2.Hlavní principy výchovy menšinových skupin

Na konferenci Světové organizace předškolní výchovy v Londýně v roce 1983 Yvonne Conollyová jmenovala šest důležitých základních principů výchovy dětí různých národnostních a etnických menšin. Cílem výchovných snah musí být vyzdvižení jedince a současné úsilí o maximální spolupráci s rodinou dítěte. Pokud tomu tak není, klesá u mnoha dětí výkonnost pod hranice jejich schopností. Jako jednu z nejčastějších potíží, které musí pedagog dětí předškolního věku čelit, uvádí Conollyová nárůst skupin dětí, které vyžadují individuální pomoc a zvláštní péči. Jako vhodné pokládá, aby se pedagog řídil níže uvedenými šesti principy, které se dají

aplikovat na každé dítě v menšinové skupině i na každé dítě obecně.(In Bruceová 1996, s. 137)

3.2.1. Části celku jsou samy celkem

První princip klade důraz na to, aby pedagogové nepracovali s částmi izolovaně od celku, ale také nesmí celek absorbovat části. Jednotlivé části je potřebné respektovat jako odlišné aspekty celku, které jsou pro něj ve stejné míře přínosem a stejnou měrou z něj i čerpají. Pro použití tohoto principu je užitečné znát tři pravidla:

Integrace má přednost před asimilací

Celek musí rozumět částem a části musí být schopny chápat celek

Je nutné klást důraz na společné rysy, na rozdíly je nutno nahlížet pozitivně

Děti velmi rády hrají hry, které umožňují vidět, že jsme všichni rozdílní a přesto máme mnoho společného. Projekt na téma „Moje tělo“ byl názorným příkladem toho, že si tyto skutečnosti děti zcela jasně dokázaly vybavit. Děti srovnávaly svou výšku, váhu, proporce, barvu pleti atd., zde se prokázala jejich jedinečnost a zároveň zjišťovaly další znaky, které jsou jim společné a týkaly se nejen těla ale i jejich charakterových vlastností. A to v té době v naší třídě byly děti různých etnik (Afroameričan, Asiat, Rom). Dokonce až při tomto tématu si děti uvědomily, že naše asistentka je Romka. Do té doby ji tak nevnímaly.

3.2.2. Rozvíjení pocitu sounáležitosti

Každý člověk potřebuje mít někde kořeny a potřebuje cítit, že někde a k někomu (k určité skupině) patří. Podpora pocitu sounáležitosti u jedince nebo menšiny pomáhá většině (celku) rozvíjet schopnost decentrace (empatie) což je pro malé dítě velice důležité. Každé dítě by mělo být hrdé na skupinu, k níž náleží. Děti se potřebují umět zařadit do smysluplného kontextu, v němž všechno navzájem souvisí. Důraz výchovy na společné rysy lidí, který zase zpětně vyzdvihuje jejich různorodost, tomu velice napomáhá.(Bruceová ,1996)

Ve třídě jsme využívali aktivit, které nám pomáhaly uvědomit si vztahy mezi jednotlivými členy skupin, rodin, pomáhali jsme tak vytvářet si skupinovou identitu. Vytvářeli společná díla, která nás utvrzovala v tom, že k sobě patříme. Příkladem mohu uvést výrobu třídní vlajky, vytvořenou z otisků ruky na plátně, či společné koláže.

3.2.3. Povzbuzování pocitu vlastní hodnoty

Mezi nejdůležitějšími aspekty vývoje člověka patří pocit vlastní hodnoty, sebeúcta a sebedůvěra. Jak se člověk jeví sám v sobě, velmi ovlivňuje obraz, který působí a utváří si o něm ostatní. „Kdo jsem?“ tuto otázku si některé děti ve svém životě kladou častěji než ostatní, a to znejišťuje vědomí jejich vlastní hodnoty. Právem každého dítěte je si uchovat sebeúctu. Pedagog je zodpovědný za to, že v dětech předškolního věku pocit sebeúcty povzbuzuje, zvláště když vědomí vlastní hodnoty dítěte by mohlo být ohroženo názorem většiny. (Bruceová, 1996)

V projektu „Kdo jsem?“ se děti seznamovaly s různými kulturami, tradicemi, oblíbenými jídly apod.. Byly jsme se podívat na vystoupení romské kapely a taneční skupiny, v tu chvíli bylo na romských dětech vidět, jak jsou hrdí, když jsou jejich tradice a kultura tímto vyzdvihovány. Naučily jsme se v rámci projektu vietnamskou říkanku, romskou písničku. Ukazovali jsme si tradiční oblečení. Byl to pro všechny velmi obohacující zážitek a dětem zcela jistě přispěl k uvědomění si vlastní hodnoty.

3.2.4. Umožňování a povzbuzování pozitivní sebeidentifikace

S vědomím vlastní hodnoty je úzce spjatá otázka osobní identity a schopnost být spokojen sám se sebou. Aby si děti uvědomovaly, kým jsou, a vážily si samy sebe, musejí se umět včlenit do určitého společenského kontextu. Děti z menšinových skupin, děti ze slabších sociálních vrstev i jinak se určitým způsobem odlišující od majority jsou v tomto ohledu v nevýhodě, protože ostatní mívají sklon je „ocejchovat“. Výchovné působení na děti by se mělo vyhnout stereotypnímu škatulkování, zařazování lidí do kategorií (Bruceová, 1996).

V tomto se nám osvědčil tzv. komunitní kruh, kde mohou děti denně sdělovat své pocity, prožitky, ale mají také možnost vyjádřit se k tomu, jak se jim daří pracovat

na dané téma. Děti vedeme k pozitivnímu sebehodnocení, hledání kladných charakterových vlastností, uvědomování si své ceny a jedinečnosti.

3.2.5. Zkoumání a prověřování základních postojů

Každý jedinec potřebuje občas prověřit a přehodnotit svůj způsob myšlení a své činy, konfrontovat se s vlastními předsudky a změnit uvažování tak, aby jednáním prokazoval stejnou úctu všem lidem. Předsudky, konvenční chápání rolí, zárodky rasismu a opovrhlivý vztah k postižení nebo handicapu – to vše brání, aby přezkoumaly svůj vlastní způsob myšlení a své postoje. Tyto jevy manipulují myšlením dětí a jsou v ostrém rozporu s výchovnými principy (Bruceová, 1996).

Každý pocit je přirozeným důsledkem našich postojů k subjektivně vnímané pravdě. K tomuto využíváme aktivity na rozpoznávání pocitů, které učí děti schopnosti empatie, citlivého jednání. Děti však také mohou zjišťovat, že na jednu situaci mohou reagovat každé odlišně a měnit své pocity a názory.

3.2.6. Překonávání xenofobie

Přijetí jiné kultury vyžaduje změnu myšlení, oproštění se od zažitých předsudků, schopnost a ochotu přijmout něco jiného nám nezvyklého. Změna je proces, který má svá pravidla. Lidé mají většinou své stereotypy rádi a změnu přijímat z různých důvodů nechtějí.

Příležitost setkávat se s nejrůznějšími typy lidí, pomáhá překonávat v každém určitý strach, ovšem za předpokladu, že jsou v člověku vybudovány pozitivní strategie, které pomáhají takové situace zvládat. Když se děti navzájem nesetkávají v pozitivní atmosféře, předsudky založené na neznalosti a strachu z jiných etnik přetrvávají a mohou se dokonce stupňovat. (Bruceová, 1996)

„Všemi výše uvedenými principy by se měla řídit každá učitelka, ale zastávat pouze postoje v souladu s hlavními principy, je bezúčelné, pokud nejsou doprovázeny akcí. Akce vyžaduje určité prostředky. Mají-li učitelky pracovat s rozdílnými dětmi, potřebují k tomu informace, rady, podporu, speciální materiál a vstřícné prostředí.“
(Bruceová 1996, s. 150)

Nad romskou otázkou výchovy a vzdělání se zamýšlí i Prokešová (2003), která podstatu řešení vidí ve vzdělávání budoucích pedagogů na pedagogických fakultách, které budoucí učitelé připraví a seznámí s romským světem. „*Je důležité si uvědomit, že kvalitní budoucí soužití s romským etnikem je nezbytné a týká se celé společnosti. A protože ten kdo více zná a umí, ten, kdo rozumí a chápe, by vzhledem ke svému „vědění“ měl být zodpovědnější, a protože se stále považujeme za tu „rozumnější, vzdělanější“ většinu než jsou Romové, nezapomínejme, že i zodpovědnost spadá více na nás.*“ (Prokešová 2003, s.33)

Kultura a vzdělávání je velkou silou v rukou učitelů a vychovatelů. Ti mohou výrazně ovlivnit současný převážně kontraverzní vztah mezi majoritou a romskou minoritou. Záleží vša na jejich odbornosti, filozofickém a etickém přístupu k tomuto dlouhodobě řešitelnému společenskému problému. (Balvín, 1996)

Učitelka dětí národnostních menšin, by měla mít přístup k dostatečnému množství informací, výukových materiálů týkajících se národnostní a kultur, jejichž zástupci jsou v dané třídě. I v učitelském kolektivu by měli být zastoupeni kolegové, kteří pocházejí ze stejných menšinových skupin, jako jsou děti v mateřské škole. (Bruceová, 1996)

Mohu s uspokojením říci, že toto se na naší mateřské škole daří, neboť v jedné třídě máme dokonce učitelku romské národnosti, která se svou kolegyní a asistentkou pedagoga vytvářejí pracovní tým. Pokud se vyskytnou v nabídce vzdělávacích institucí semináře zabývající se romskou problematikou, zúčastňujeme se jich téměř ve 100%, i naše školní knihovna obsahuje část literatury zabývající se multikulturou.

V současné době má majorita především obavy a nedůvěru k Romům, ale při navýšení počtu např. cizinců z jiných než evropských kultur se může nedůvěra a strach projevovat ve větší míře i vůči nim.

3.3.Integrace romských dětí do mateřské školy

Integrací rozumíme včlenění jednotlivce, nebo skupiny do nového prostředí nebo nových poměrů, a to bez proměny vlastní identity ztráty specifčnosti. (Šišková, 1998)

Pojem integrace představuje začlenění jednotlivce nebo skupiny do většinové společnosti bez ztráty vlastní identity. Integrace je proces oboustranný, vůle vstoupit musí odpovídat vůli přijmout. Zásadní podmínkou úspěšné integrace určité skupiny znamená, že většinová společnost do určité míry odlišnost integrujícího akceptuje a vytvoří pro jeho integraci vhodné podmínky. Vytváření vhodných podmínek můžeme taky nazvat afirmativní neboli vyrovnávací akce, postupy. (Frištenská, Šišková, Víšek, 2004)

3.3.1. Vyrovnávací postupy

Vyrovnávací akce nebo také vyrovnávací postupy jsou iniciovány státem ve prospěch skupin, jejichž příslušníci jsou diskriminováni. Jsou současně nástrojem, který má pomoci procesu integrace a přitom odstranit překážky, které by integraci mohly zabránit. Úkolem vyrovnávací akce je pomoci integrující se skupině dosáhnout vlastností, které společnost považuje za nutné, aby ji integrovat mohla a zároveň pro takovou skupinu vytvářet dostupnější systémy, které ji nepřímou diskriminují, protože je majoritní společnost modelovala především pro své potřeby. Vyrovnávací akce týkající se Romů, často směřuje do vzdělávání, do podpory rozvoje romského jazyka a kultury, do programů zaměstnanosti. (Frištenská, Šišková, Víšek, 2004)

V oblasti vzdělávání stále přetrvává v romských komunitách trend nízké vzdělanostní úrovně, která se mezigeneračně reprodukuje, dále segregace romských žáků mimo hlavní vzdělávací proud a vznik spádových romských škol s vyšším počtem romských žáků. Na centrální úrovni jsou sice vytvořeny strategie směřující ke zvýšení vzdělanostní úrovně romských komunit a ve školství jsou využívána inkluzivní opatření, existuje však stále celá řada strukturálních bariér, které komplikují přístup Romů ke kvalitnímu vzdělání. Znevýhodnění posiluje nízká informovanost Romů o možnostech využití inkluzivních opatření a jejich nedostatečná motivace k dalšímu vzdělávání, což se například projevuje v nízké účasti romských dětí v předškolním vzdělávání nebo v předčasném odchodu ze vzdělávacího procesu. Je nutné zvýšit informovanost Romů o možnostech dostupné podpory a soustavně působit na jejich postoje ke vzdělání. Klíčovou roli by v tomto ohledu měli hrát nejen pedagogičtí, ale i

sociální pracovníci působící přímo v sociálně vyloučených lokalitách. (Zpráva o stavu romské komunity, 2009)

V knize Vzdělávání Romů (Šotolová, 2000) v souvislosti s řešením neuspokojivého stavu vzdělanostní úrovně romské populace byly uvedeny tyto postupy koncepce romského národnostního školství týkající se předškolního vzdělávání:

- Ve spolupráci s romskými politickými úřady a občanskými subjekty zvýšit počet romských dětí pravidelně docházejících do mateřské školy, a to alespoň dva roky před začátkem povinného vzdělávání.
- V mateřských školách vytvořit příznivou atmosféru pro výchovu romských dětí a to neformálním využitím emocionálního působení romštiny jako mateřského jazyka dětí prostřednictvím dobrovolných spolupracovníků z řad romského obyvatelstva, popř. i využitím konverzačního minima romštiny ze stran učitelky.
- Dále vytvářením základů českého jazyka u romských dětí postupným vytvořením podmínek k tomu, aby současně s rozvíjením jazyka českého mohl být u dětí rozvíjen i jazyk romský. Romštinu využívat jako pomocný didaktický prostředek k snazšímu pochopení češtiny.
- V krátkodobých kurzech na středních pedagogických školách připravit romské občany na funkci pomocných pedagogických pracovníků. Vypracovat a uplatňovat motivační a akcelerační programy projektů rozvoje dětí z málo podnětných rodin. (Šotolová, 2000)

Ve zprávách hejtmanů krajů byla zmiňována nízká motivace a nedostatečná podpora sociálně znevýhodněných romských dětí ve vzdělávání ze strany rodiny a velmi malý zájem rodin o předškolní vzdělávání. Pozitivně v tomto ohledu hodnotili činnost asistentů pedagoga, kteří zvyšují informovanost a motivaci rodičů k účasti jejich dětí v předškolní výchově a k docházce do přípravných ročníků. Trendem v této oblasti bylo v roce 2008 realizovat přípravné ročníky spíše v rámci speciálních škol než v rámci klasických mateřských a základních škol, a to i přesto, že přípravné ročníky zřizované při MŠ či ZŠ mají vyšší úspěšnost. (Zpráva o stavu romské komunity, 2009)

3.3.2. Romské děti a přípravné třídy

Přípravné třídy jsou součástí strategie MŠMT ČR pro zlepšení vzdělávání dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a to se týká zejména romských dětí. Přípravný ročník má plnit funkci i adaptační, komunikační, vzdělávací a sociální. (Balabánová, 1999)

Především ze zkušenosti pedagogů a z výsledku psychologických vyšetření školní zralosti vyplývá, že problémy romských dětí, které přicházejí do první třídy základní školy, se netýkají jenom oblasti jazykové, ale také kulturně-společenské, sociální a dokonce i pohybové. Nejdůležitějším předpokladem pro dosažení pozitivních výsledků ve výchově a vzdělání romských dětí je dorozumění se a pochopení psychických zvláštností dítěte. (Šotolová, 2008)

Zřizování přípravných tříd vyplynulo z usnesení vlády ČR č. 210 z 28. 4. 1993 k situační zprávě o problematice romské komunity. Vláda uložila MŠMT ČR realizovat opatření, které směřuje k odstranění jazykového handicapu romských dětí, jež je jednou z hlavních příčin neuspokojivých výsledků jejich vzdělávání. (Šotolová, 2008) Tyto přípravné třídy se mají zaměřovat nejenom na osvojení českého jazyka, který je samozřejmě nezbytný pro výuku v běžných třídách základní školy, ale i na rozvoj základních dovedností a návyků, na rozvoj romského jazyka, kultury a tradic Romů obecně. (Gulová, Čech a kol., 2003) Přípravné ročníky jsou určeny dětem pocházejícím z málo podnětného či nepodnětného prostředí.

„Zřizování přípravných tříd upřesňuje Metodický pokyn ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele – asistenta učitele, který vydalo MŠMT 25. 12. 2000.“ Na základě tohoto pokynu mohou být přípravné třídy počínaje školním rokem 2000/2001 zřizovány za těchto podmínek:

- za děti se sociálním znevýhodněním se považují děti z rodinného prostředí s nízkým sociálně-ekonomickým postavením, ohrožené sociálně-patologickými jevy, azylanti a účastníci řízení o udělení azylu na území ČR podle zvláštního zákona,
- přípravnou třídu může zřídit ředitel ZŠ, MŠ, výjimečně speciální školy,
- přípravná třída může být zřízena při počtu nejméně 10 a nejvíce 15 žáků,

- do přípravné třídy jsou zařazovány děti, kterým byl udělen odklad povinné školní docházky a u kterých je předpoklad, že toto zařazení vyrovná jejich vývoj,
- příprava na plnění povinné školní docházky se řídí metodickým materiálem Přípravná třída – výchovný a vzdělávací program pro děti ze znevýhodňujícího sociokulturního prostředí,
- v přípravné třídě pracuje s dětmi učitel příslušné školy. (Gulová, Čech a kol., 2003)

V současnosti oblast přípravných tříd upravuje zákon č. 561/2004 Sb., který vešel v platnost 1. 1. 2005. Dne 25. 1. 2005 nabyla účinnosti Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a náležitostech plnění povinné školní docházky, kde se o přípravné třídě píše v paragrafu 7.

V závěrečné zprávě projektu MŠMT ČR (jedná se o sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň, žáků a mladých lidí, ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí, Praha, 2009) se uvádí následující výhody a nevýhody přípravných tříd:

Výhody:

- Děti si zvykají na prostředí a režim školy. Zlepšuje se jejich připravenost na školní docházku. Dostává se jim speciální pedagogické péče (logoped, speciální pedagog).
- Přípravné ročníky prokazatelně přispívají ke snižování absencí romských žáků
- Škola je v bližším kontaktu s rodiči dětí v předškolním věku, mezi školou a rodiči dochází k vzájemnému poznávání a postupnému získávání důvěry.
- Rodiče nemusí platit školné, proto možnosti přípravné třídy často využívají.

Nevýhody:

- Přípravná třída je některými považována za segregační opatření (romské děti nejsou integrovány do třídy s dětmi majoritními).
- Přípravné ročníky jsou velmi často zřizovány při školách mimo hlavní vzdělávací proud. Rodiče se proto velmi často rozhodnou dítě v takové škole již ponechat, nedojde tak ani k pokusu integrovat ho do školy hlavního vzdělávacího proudu.

- Čas na doplnění znalostí a dovedností dítěte je pouze 10 měsíců (oproti tříleté péči v mateřské škole), což je v řadě případů nedostatečné.
- U přípravných tříd zřízených na speciálních základních školách se snižuje pravděpodobnost, že dítě přestoupí na běžnou základní školu (viz výše v textu).
- Přípravné třídy konkurují mateřským školám, odvádějí potenciální žáky z mateřských škol.
- V obcích, kde je zřízena přípravná třída, dávají romští rodiče přednost přípravné třídě před docházkou dítěte do mateřské školy (MŠ jsou placené s výjimkou posledního ročníku). Zástupci obcí z toho důvodu někdy kritizují placení obou nástrojů z důvodu zbytečného plýtvání financemi z rozpočtu. Vliv tohoto opatření na vzdělávací trajektorie není takový jako v případě mateřských škol, navíc přináší výsledky pouze na počátku. Postupně se pak děti, jež absolvovaly přípravný ročník, přibližují svým vrstevníkům. V tomto případě jde o nástroj, na nějž by měly navazovat další nástroje, které zaručí kontinuitu při vyrovnávání vzdělanostních šancí. (GAC, 2009)

3.3.3. Asistent pedagoga

Šanci romských dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí zvládnout nápor spojený s nástupem do školního prostředí, pomáhá zvyšovat i funkce asistenta pedagoga. Jejich hlavním cílem je vytvářet ve škole takové prostředí, ve kterém se romské děti cítí spokojeně a bezpečně a ke kterému mají důvěru romští rodiče. Přítomností asistenta se škola více otvírá okolní komunitě a stává se tak přátelským místem. Asistent pedagoga by měl být rovnocenným členem pedagogického týmu. Nenahraditelná by měla být jeho práce při komunikaci s rodinou, neboť představuje jakýsi spojovací článek.

Funkci asistenta pedagoga pro děti se sociálním znevýhodněním lze ustanovit zejména pro děti z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením. Je vhodné, aby asistent pedagoga dobře znal prostředí, z něhož v převážné většině děti pocházejí, např. z romské komunity. Hlavními cíli činnosti asistenta pedagoga pro děti

se sociálním znevýhodněním je podpořit optimální sociálně-kulturní integraci dětí do školního prostředí a do společnosti.

3.3.3.1.Historie vzniku asistenta pedagoga

Jedním z prvních podnětů k zavádění pedagogických asistentů ve světě byl záměr pomoci národnostním menšinám v překonávání kulturních a jazykových bariér na školách. Důvodem byla velice nízká školní úspěšnost dětí z odlišných kultur ve školách přizpůsobené kulturním zvyklostem většinové společnosti. Předčasně opouštění systému vzdělávání a následná nezaměstnanost, byla příčinou závěru, že získání plnohodnotného vzdělání je pro integraci menšin do společnosti nezbytné. Školy se proto rozhodly zaměstnat více asistentů pedagoga, kteří by podpořili svým přínosem kvalitní vzdělávání.

V ČR s myšlenkou zaměstnávat romské pedagogické asistenty na školách s větším podílem romských žáků přišel u nás poprvé PhDr. Vlado Oláh ve své koncepci vzdělávání romských dětí z roku 1991. V roce 1993 přišla s podobnou myšlenkou Mgr. Helena Balabánová a téhož roku byla v Ostravě zřízena soukromá základní škola, která byla koncepčně zaměřena na vzdělávání romských žáků a kde byl zaměstnán první romský pedagogický asistent v ČR. K této dobré myšlence se záhy přidaly nestátní organizace, které vybíraly, školily a zaměstnávaly romské pedagogické asistenty a doporučovaly je do škol, které o tento experiment projevíly zájem. Úlohu zaměstnavatele romských pedagogických asistentů, případně prostředníka, který poskytoval školám mzdové prostředky pro romské pedagogické asistenty, zastávaly nestátní organizace až do roku 1998 (Vláda ČR, 2006).

Na základě usnesení vlády ČR č. 686 z 29. 10. 1998 byly poprvé vyčleněny prostředky ze státního rozpočtu k hrazení mzdových nákladů romských pedagogických asistentů, nejprve jen pro asistenty pedagoga z přípravných tříd, později pro všechny pedagogické asistenty pracující ve státních i soukromých školách. Na základě výše uvedeného usnesení Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zveřejnilo Informaci o zřízení funkce romského pedagogického asistenta v základní a zvláštní škole (č.j. 14170/98-22).

V roce 2000 vydalo MŠMT ČR metodický pokyn č.j. 25 484/2000-22 ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce

vychovatele – asistenta učitele, na jehož základě došlo k přejmenování původního názvu romský pedagogický asistent na vychovatel – asistent učitele. V roce 2004 viz. níže uvedený zákon už hovoří o asistentovi pedagoga a poprvé je tak pozice asistenta pedagoga ukotvena v zákoně. (Vláda ČR, 2006)

3.3.3.2. Právní postavení asistenta pedagoga

Podmínky ustanovení funkce asistenta pedagoga

Ustanovení § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), umožňuje s účinností od 1. ledna 2005 řediteli mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy a vyšší odborné školy zřizovat se souhlasem krajského úřadu ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, funkci asistenta pedagoga. (Školský zákon, 2004)

Definice sociálního znevýhodnění

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v ustanovení § 16 stanoví, že: dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociální znevýhodněním.

Sociálním znevýhodněním je pak: rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy. Nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu. (Školský zákon, 2004)

Náplň činnosti asistenta pedagoga

V § 7 odst. 1 vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných jsou stanoveny tyto hlavní činnosti asistenta pedagoga: pomoc dětem, žákům a studentům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci s dětmi, žáky a studenty, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků, s komunitou, ze které dítě, žák nebo student pochází (Školský zákon, 2004).

Odborná kvalifikace asistenta pedagoga

Asistent, pedagoga musí být starší 18 let, musí mít minimálně dokončené základní vzdělání, musí být trestně bezúhonný. Je přijímán podle platných předpisů o přijímání pracovníků ve školství. Asistent musí absolvovat 40 náslechové hodiny a úspěšně absolvovat kurz pedagogického minima v délce 10 dní (80 výukových hodin) ve vzdělávacím zařízení s akreditovaným programem, kde mu budou poskytnuty základní informace o jeho činnosti. Způsobilost asistenta pro tuto činnost ověří ředitel školy v průběhu zkušební doby. Za práci asistenta zodpovídá ředitel příslušné školy.

Gorníaková (2001) uvádí, že resort školství poskytuje asistentům systematickou dlouhodobou podporu, především zapojením do systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Vzdělávání pro výše uvedené asistenty organizují též pedagogická centra a nestátní vzdělávací organizace s akreditací MŠMT. Odbornou činností v problematice romské otázky se zabývá i nadace Nová škola, která jako první organizovala kurz pro romské pedagogické asistenty. Vychovatelé – asistenti pedagoga fungují především v přípravných třídách a v nižších ročnících základních škol. Tato funkce se do budoucna plánuje rozšířit i do vyšších tříd základních škol, popřípadě i do dalších stupňů škol, zejména do odborných učilišť, ale též do institucí ústavní a ochranné výchovy. Postupně se také zvyšuje počet vychovatelů – asistentů učitele, kteří dosáhli středoškolského a vyššího vzdělání nebo mají o dosažení vyššího vzdělání zájem.

Od ledna 2005 vstoupil v platnost zákon o pedagogických pracovnících 563/2004 Sb.. Funkce vychovatele – asistenta pedagoga je nahrazena funkcí s názvem asistent pedagoga. Asistent pedagoga má legislativně pevněji zakotvené postavení a je více integrovaný do školského systému. MŠMT má podle nového zákona více pravomocí umístit tohoto pracovníka do škol než doposud a dále je podle něj možné vést asistenta pedagoga k postupnému dosažení středního vzdělání.

3.4. Spolupráce učitele a asistenta pedagoga

Spoluprací rozumíme společnou práci nejméně dvou osob na určité věci, jejich směřování ke společnému cíli. Předpokladem spolupráce je komunikace, i když samotná komunikace nemusí znamenat spolupráci, však spolupráce vždy předpokládá

komunikaci. Výsledkem spolupráce je nová kvalita, nový celek, který je něčím víc než pouhým souhrnem svých částí. Podstatou spolupráce je dávání a přijímání podmíněné sociálním vývojem dále poznání, čím kdo může přispět. Účinnost spolupráce se zvyšuje, jestliže se spolupracující osoby mezi sebou liší, protože každá může společnou věc obohatit něčím jiným. Soupeření a zaměření se pouze na sebe samého se zkušenostmi lidí ukázalo jako nevýhodné, lidé si začínají důležitost spolupráce uvědomovat teprve v posledních desetiletích.(Havlíková, Vencálová (ed)., 1993)

Jako ředitelka a učitelka mateřské školy, která byla první mateřskou školou v Ostravě, kde působí asistent pedagoga, jsem integraci romských dětí postavila z pohledu nejbližšího mé praxi a to na spolupráci učitelky a asistenta pedagoga.

Integraci romských dětí do MŠ škol vidím a cítím jako problematiku, na jejíž řešení by měla spolupracovat široká společnost. Z mé možnosti spolupracovat s asistentem pedagoga ve třídě s vyšším počtem romských dětí, je zřejmé, že na integraci romských dětí spolupracuje mnoho článků počínající MŠMT ČR zřizující tuto funkci, krajské úřady, instituce, které umožňují vzdělávat asistenty pedagoga, zájem mateřských škol a mnoho dalších.

Na mou spolupráci s asistentem pedagoga mě v mé praxi nikdo předem nepřipravoval. Absolvovala jsem krátký seminář, který vedla paní Balabánová, kde nás seznámila s historií Romů a se svými zkušenostmi ředitelky základní školy, kde dochází romské děti. Jinak jsem však neabsolvovala žádné další vzdělávání, ani jsem neměla k dispozici literaturu, která by mě informovala jak komunikovat, spolupracovat s asistentem pedagoga při integraci dětí do MŠ. Vycházela jsem z vlastního přirozeného chování a jednání k člověku, který společně se mnou bude děti vzdělávat, vychovávat a pečovat o ně.

Při teoretickém zpracování spolupráce učitele a asistenta pedagoga v mateřských školách jsem nenašla mnoho materiálů. Při studiu mě dostupné literatury jsem zjistila, že většina publikací řeší problematiku romských dětí na základních školách, více méně jen s odkazem na potřebu začít řešit problematiku vzdělávání romských dětí už v školách mateřských. Spolupráci učitele a asistenta pedagoga jsem zpracovala z materiálů vztahujících se spíše k působení asistentů pedagogů v prostředí přípravných a

vyšších stupňů základního vzdělávání, přesto usuzuji na základě své praxe, že jsou v mnohém směřodonné a důležité i pro spolupráci asistenta pedagoga a učitele v MŠ.

Nenahraditelná je spolupráce učitele a asistenta pedagoga při komunikaci s rodiči dětí. Asistent je spojovacím článkem mezi rodinou a mateřskou školou – ve škole se stává zástupcem komunity, v komunitě pak vystupuje jako člověk, který zastupuje mateřskou školu. Vnáší do mateřské školy porozumění, je to člověk, který rozumí v potřebné míře kultuře majoritní i minoritní a dokáže tak ulehčit oběma stranám vzájemnou komunikaci a spolupráci. Díky jeho práci se mohou zlepšovat vztahy mezi mateřskou školou a rodinou. (Tandem, 2003)

Spolupráce s rodiči dětí je ve všech případech žádoucí. U romských dětí to platí dvojnásob. Rodiče romských dětí často sami nemají z vlastního dětství dobrou zkušenost se školou, a proto neočekávají, že to bude lepší i v dospělosti v roli rodičů. Chce-li učitelka navázat spolupráci, musí učinit několik vstřícných kroků.

Pokud chce učitelka něco s romskými rodiči vyřídit, je dobré rodiče oslovit s tím, že se potřebuje s nimi poradit. Romové jsou velice citliví na projevy úcty a neúcty. Pokud projevujeme úctu, můžeme s nimi vyřizovat i velice nepříjemné věci; pokud z nás vycítí neúctu, nevyřídíme nic. K projevům úcty nepatří jen slova. Srdečné podání ruky často znamená víc. Je důležité si udělat čas, s vyřízením našich záležitostí, není dobré spěchat a nechat prostor pro rodiče a vyslechnou si je. Před dětmi rodičům prokazujeme úctu a zásadně je nekritizujeme ani v přítomnosti jiných lidí, vždy jen mezi čtyřma očima. (Sekyt, 1998) Romové vnímají celkově projev převážně v rovině mimoslovní komunikace, kde obrovskou roli hraje tón hlasu, pohled, vřelost slov, a až posléze jejich smysl. (Poláčková, 2003) Pokud jsou učitelky upřímné a podaří se jim navázat pozitivní kontakt s rodiči romského dítěte, je z poloviny vyhráno; pokud se to nepodaří, může být pedagogická práce znehodnocena. (Sekyt, 1998)

Pro účely praktické části, jsem navštívila některé z MŠ s dotazníky k vyplnění a při té příležitosti seznámit se s konkrétním prostředím mateřské školy, jsem využila vstřícnosti a komunikativnosti učitelek a asistentů pedagogů, kteří mi sdělili vlastní zkušenosti se vzájemnou spoluprací mezi sebou, ale také s romskými dětmi a jejich rodiči. Každá MŠ pracuje za jiných podmínek, týkajících se prostředí kde je MŠ

umístěna, tak s tím související složení dětí, rodičů s kterými učitelé spolupracují a také zkušenosti, které mají. Velmi mě zaujalo povídání z třiceti-pětileté praxe s romskými rodiči a dětmi jedné z učitelek, která podotkla k tématu spolupráce s asistentem pedagoga a jejich komunikace s rodiči. „*Nezáleží ani na barvě pleti, nebo funkci, zásadní je zkušenost a praxe*“. Z rozhovoru jak s učitelkou, tak s asistentkou pedagoga jsem pochopila, že i v lokalitě romské komunity si sám „romský“ asistent musí získat důvěru rodičů. Musí sám poznat důležité niance v komunikaci s nimi a zde i „bílý učitel“ díky svým zkušenostem může být rádcem asistentovi. „*Je důležité znát okolí, lidi a brát je i se všemi jejich chybami*“. Také potvrdily, že při komunikaci s rodiči je důležitý čas a pozornost, kterou romským rodičům projevujete. V případě kdy učitelka odbíhá, nebo během hovoru vyřizuje jiné záležitosti, můžou romští rodiče brát jako neúctu k jejich záležitostem a může to být i důvod, proč přestanou děti přivádět do MŠ. Zde velmi často oceňují, že jsou společně v přímé pracovní době a v situacích, kdy s rodiči komunikují, můžou se plně věnovat jak jim, tak dětem, i taková „spolupráce“ je velmi důležitá. Mé zkušenosti s komunikací a spoluprací s romskými rodiči jsou velmi dobré, i když musím podotknout, že zde hraje velkou roli, že romští rodiče navštěvující naši MŠ, jsou z převážné části „začlenění do společnosti“ a snažili se plně integrovat.

Spolupráce asistenta s učitelem by měla probíhat na společných přípravách rozmanitých příležitostí pro to, aby se komunita sbližovala se školou a aby se školní prostředí skrze všemožné aktivity obohacovalo o kulturní prvky, se kterými se děti mohou ztotožnit.

Další formu spolupráce, která je velmi důležitá jak v ZŠ, tak i v MŠ, by měla být vzájemná schopnost asistenta a učitele analyzovat různé situace, v kterých má dítě problémy a tím dítěti poskytnout pomoc a volit například při práci s ním jiné postupy, odpovídající jeho vnímání a porozumění. V tomto případě může být role asistenta velmi důležitá a nápomocná v citlivosti a vnímání k romským dětem a jeho prostoru pro pozorování. Právě metoda pozorování je tedy také důležitou součástí spolupráce učitele a asistenta, kteří by měli na základě získaných informací individualizovat péči o děti v maximální možné míře. Pozorování dětí je činnost, na kterou někdy samotný pedagog nemá při velkém počtu dětí mnoho prostoru. Právě přítomnost a činnost asistenta, která

pozorování umožní, může být pro všechny děti ve třídě velkým přínosem. Pozorování by se mělo stát trvalou součástí práce asistenta i učitele.

Mezi významnou profesní dovednost asistenta pedagoga a učitele patří týmová spolupráce. Asistent pedagoga pracuje přinejmenším ve dvojici s učitelem. Spolupráce se odehrává i mimo přímou pedagogickou činnost, v oblasti plánování a vyhodnocování práce s dětmi, a dále přímo v edukačním procesu, kde dvojice učitel – asistent musí mít jasně rozdělené úlohy, ale na druhé straně musejí být oba schopni improvizace a pružného jednání v reakci na aktuálně vzniklou situaci. Tím kdo spolupráci ve dvojici učitel-asistent řídí, musí být učitel, už proto, že odpovídá za výchovně - vzdělávací proces dětí. Postavení asistenta v této dvojici je ale partnerské – i on má svou zodpovědnost a kompetence. Asistent pedagoga v MŠ je živou a přijímanou součástí komunity dítěte, je proto více asistentem „romským“, než pedagogickým jako to je v případě možných asistentů na středních školách (Tandem, 2003).

3.4.1. Podpora spolupráce učitelů a asistentů učitelů

Jeden z pilířů projektu vzniklého v ČR „Podpora asistentů pedagogů“ pořádaných Novou školou, o.p.s od roku 2002 je i zlepšení spolupráce učitelů a asistentů. Pro podporu pedagogických týmů i v mateřských školách vznikly tréninky týmové spolupráce učitelů a asistentů učitelů „Tandem“. Důvodem byla právě nepřipravenost učitelů na spolupráci s asistentem pedagoga. Nevědomost učitele o asistentovi jeho dovednostech, znalostech a náplni může být příčinou různých nedorozumění, vzájemné nedůvěry, projevu nadřazenosti a podřazenosti.

Cílem podpory pedagogických týmů je zlepšení spolupráce učitelů a asistentů pedagogů, vyjasnění si postavení asistentů ve školách a celkové zlepšení klimatu školy. Společné tréninky týmové spolupráce „Tandem“ přispívají k lepšímu vzájemnému porozumění a pochopení jednotlivých rolí, ujasnění kompetencí, které s sebou jednotlivé pozice přinášejí. Komunikační a pedagogické semináře jsou založeny na prožitkové formě, nezbytné pro vzájemnou důvěru a dobrou spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga. Tento projekt by pak měl přispět k vytvoření dvojice učitelů a asistentů rozdílných etnik, které se budou navzájem respektovat a doplňovat a které budou děti vnímat jako dobrý tým a jako nerozlučný tandem.

3.5. Asistent pedagoga a romský poradce

V rámci zpracování tématu mé diplomové práce její teoretické i praktické části týkající se spolupráce učitelů a asistentů pedagoga při integraci romských dětí, jsem oslovila romskou poradkyni a současně členku Rady vlády ČR pro záležitosti romské komunity Bc. Lýdii Poláčkovou s žádostí o rozhovor (nestandardizovaný, nestrukturovaný), abych získala doplňující a aktuální informace o spolupráci učitelů a asistentů pedagoga. Zároveň bych tuto kapitolu chtěla využít jako překlenutí mezi teoretickou a praktickou částí diplomové práce.

3.5.1. Vznik pozice romského poradce

Romští poradci, se svou činností podílí na integraci romských komunit v celé České republice. Rozhodujícím krokem ke zřízení role romských poradců a asistentů bylo usnesení vlády č.686/1997 (z 29. října 1997) ke Zprávě o situaci romské komunity v České republice a k současné situaci v romské komunitě. Toto usnesení vyjádřilo – po delším období pasivity státních orgánů – politickou vůli řešit narůstající problémy související s postavením romské komunity. Ustavení funkce romských poradců a asistentů otevřelo nové možnosti pro účinné řešení těchto problémů. Dnes už jsou zřízeny na krajských úřadech tyto funkce, převážně na odborech sociálních věcí nebo v kanceláři přednosty příslušného úřadu. (Poláčková, 2003)

3.5.2. Náplň práce romského poradce

Náplň práce není ve všech městech stejná. Stručně řečeno, hlavní náplní práce romského poradce je především kontakt s romskými rodinami a jednotlivci v jejich přirozeném prostředí a poznávání podmínek jejich existence, poskytování konzultací jak ve směru k příslušníkům romské komunity, tak k orgánům státní správy a samosprávy, role komunikátora mezi státními a samosprávnými orgány a romskou komunitou, přímá nápomoc romským rodinám i jednotlivcům při řešení jejich problémů. Romský poradce má pak za úkol sledovat situaci romských komunit, vyhledává a udržuje kontakt s různými institucemi a osobnostmi, jež mohou být partnery při řešení této problematiky, spolupracuje s nimi při tvorbě a realizaci programů rozvoje obcí, měst a regionů, přičemž napomáhá zohlednění situace romských komunit a spolupracuje při

tvorbě a realizaci programů prevence a dalších aktivit státních orgánů, které mají za cíl pozitivní integrační posuny, napomáhá při hledání možností a řešení konfliktů. (Poláčková, 2003)

3.5.3. Průběh a shrnutí rozhovoru

Termín rozhovoru jsem si s romskou poradkyní projednala telefonicky, kdy jsme se domluvily na předběžném termínu, času a vzájemném potvrzení schůzky den před realizací a také způsobu záznamu na diktafon. Okruhy otázek jsem si připravila v tištěné podobě ve dvou vyhotoveních, kdy jedno z nich jsem podle domluvy předala poradkyni až při osobním setkání na Magistrátu města Ostravy, kde působí. Rozhovor proběhl v kanceláři romské poradkyně po osobním seznámení a mém úvodu o tématu, cíli mé diplomové práce, ale taky o několikaleté praxi s asistentem pedagoga v MŠ. Následující rozhovor jsem si nahrávala.

V návaznosti na teoretickou a praktickou část a funkci romského poradce jsem si připravila okruhy otázek týkající se: práce romského poradce v souvislosti s asistentem pedagoga, asistenti pedagoga v MŠ, vzdělávání asistentů pedagoga pro MŠ, spolupráce mezi učiteli a asistenty pedagoga, přínos spolupráce asistenta pedagoga s učitelem v MŠ.

Z rozhovoru, vyplynulo, že díky větší koncentraci Romů, usilují poradci o zřízení míst asistentů pedagoga a z toho vyplývají i další jejich aktivity. Přesto, aby pozice asistenta pedagoga vznikla, je potřeba, aby vzešel požadavek ze stran ředitelky mateřských škol. Jako romský poradce s ředitelkami MŠ jedná, ale bohužel se ke zřízení funkce asistenta pedagoga na jejich MŠ většina staví odmítavě, zájem je malý. Zdůvodňují to tím, že s Romy nemají problémy a kdo má zájem, tak si to své romské dítě do MŠ dá. Také se setkává s tím, že v místech, kde podle všeho chodí více romských dětí do MŠ, což je základní podmínka pro zřízení asistenta pedagoga, se v případě nezájmu, ředitelky odvolávají na to, že nepoznají kdo je Rom a kdo ne, že je podle etického kodexu nerozlišují, což považuje za alibismus. Jako další možný důvod, proč není více asistentů pedagoga na mateřských školách, může být i spousta práce okolo sepisování žádostí, kdy se bohužel ředitelům nechce do další byrokratické války se zdůvodňováním, proč zřízení této funkce požadují. Poradkyně také potvrdila fakt, že romské děti navštěvují mateřské školy v malém procentu.

Směrem k asistentům pedagoga iniciovala romská poradkyně otevření dálkového studia pro Romy, což se podařilo a v příštím roce budou maturovat první studenti. Toto studium využívají nejen Romové, jedná se o dvoustupňové studium, po dvou letech mají něco jako výuční list a pak, pokud studium zvládají, v pátém roce maturují.

Osobně poradkyně působí jako lektor, kdy pedagogům prezentuje informace o práci s Romy, o důvodech proč nechtějí rodiče dávat děti do škol, ale také o struktuře spolupráce asistentů a učitelů, na jaké úrovni se s kým pracuje apod.. Bohužel se dle jejich slov mateřské školy těchto seminářů nezúčastňují.

Největší přínos asistenta pedagoga vidí v jeho osobnosti a důvěryhodnosti pro komunitu. Pro spolupráci učitele a asistenta pedagoga považuje za nejdůležitější, aby si osobnostně „sedli“ a také aby byl asistent zodpovědný a plnil vše co má.

(Doslovný přepis rozhovoru je součástí přílohy č. 4)

II. Empirická část

Praktická část práce je rozdělená do dvou částí. První, hlavní část je zpracovaná průzkumnou dotazníkovou metodou. Doplňující, vedlejší část tvoří rozhovor.

4. Plánování, příprava a průběh průzkumu

Jako ředitelka MŠ jsem se potýkala s mnoha problémy ve své práci, a jelikož jsem byla průkopníkem v zaměstnávání asistentů pedagoga pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí (dále také AP., popř. asistent pedagoga) v Moravskoslezském kraji, neměla jsem se s kým poradit a konzultovat situace, které ze spolupráce s asistenty pedagoga vyplynuly. Často jsme pracovali metodou pokusů a omylů, vyjasňovali jsme si s asistenty vzájemné kompetence, přizpůsobovali a usměrňovali náplň práce. Proto jsem výzkum pojala trochu komplexněji, šířeji, neboť oblasti, kterými se ve své praktické části věnuji, mne zajímají, ve své praxi jsem se jimi často zabývala a zdrojů, které by se této problematice na mateřských školách věnovaly, je velmi málo. Z pohledu osobního přínosu jsem považovala za vhodné orientovat průzkum do oblasti využitelnosti, spolupráce asistentů pedagoga a učitelů v oblasti vzdělávání v mateřských školách.

Průzkum proběhl v mateřských školách České republiky, kde pracují asistenti pedagoga pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Záměrně jsem termín šetření naplánovala na konec školního roku, kdy se AP s učiteli znají více než na začátku školního roku.

Nejprve jsem v lednu 2009 formou e-mailové pošty oslovila všechny odbory školství krajských úřadů v České republice, s žádostí o poskytnutí kontaktů na veškeré mateřské školy, kde zaměstnávají asistenty pedagoga pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Během 2 měsíců docházely z krajských úřadů potřebné informace. Celkově jsem získala kontakt na 29 mateřských škol. Dále mi bylo sděleno, že v Kraji Ústeckém, Vysočina, Karlovarském a Zlínském, v mateřských školách asistenty pedagoga pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí nezaměstnávají.

V měsíci květnu 2009 jsem mateřské školy kontaktovala telefonicky nebo e-mailem a požádala vedoucí pracovníky o vyplnění dotazníku a umožnění vyplnění

dotazníku i asistentům pedagoga a učitelům, termín byl stanoven na 25. červen 2009, 14 dní před tímto datem jsem ještě jednou školy oslovila e-mailem nebo telefonicky, abych případně získala odpovědi dalších respondentů.

Výsledek byl následující:

Celkem se průzkumu zúčastnilo 19 ředitelů, 40 učitelů, 21 asistentů pedagoga z 29 mateřských škol České republiky. Pozitivní zprávou pro mne bylo, že se dotazníky vrátily alespoň z jedné mateřské školy z každého kraje, ve kterém asistenty pedagoga zaměstnávají. Jednalo se o Moravskoslezský kraj, Plzeňský kraj, Liberecký kraj, Jihočeský kraj, Olomoucký kraj, Středočeský kraj, Pardubický kraj, Královéhradecký kraj, Jihomoravský kraj a Prahu.

Návratnost dotazníků, při předpokladu oslovených 29 ředitelů, 58 učitelů a 29 asistentů, byla u ředitelů 65,5%, u učitelů 69% a u asistentů 72,4%.

Dále jsem navštívila Bc. Lýdii Poláčkovou – romskou poradkyni pro Ostravu s žádostí o rozhovor, čemuž bylo vyhověno a tento rozhovor je doplňující metodou průzkumu a tento rozhovor jsem začlenila jako vyústění teoretické části DP a její překlenutí do vlastního empirického šetření.

4.1.Stanovení cílů

4.1.1. Zaměření problematiky cílů

Cíle jsem stanovovala s ohledem na problematiku, kterou jsem se ve své praxi často zabývala.

Při průzkumu jsem se zajímala o základní informace a obecnou charakteristiku zvolených respondentů (učitele mateřských škol, asistenty pedagoga pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a vedoucí pracovníky mateřských škol tzn. ředitelky nebo vedoucí učitelky) a to především jejich výskyt v krajích ČR, pohlaví, věk, délku praxe apod..

Zaměřila jsem se na vzdělávání učitelů a asistentů pedagogů pracujících v mateřských školách v oblasti romské problematiky - zda mají zájem dále se vzdělávat, odkud čerpají informace pro svou práci.

Dále jsem zaměřila pozornost do pedagogické oblasti, kde jsem se pokusila zjistit způsoby spolupráce mezi učiteli a asistenty pedagoga - stěžejní formu jejich vzájemné spolupráce a komunikace.

Závěrem jsem věnovala prostor zjištění subjektivních pocitů všech respondentů, zaměřený na vnímání pomoci asistentů pedagoga romským dětem a rodinám a na přínos jejich práce vzešlý ze spolupráce učitele a asistenta pedagoga.

4.1.2. Formulace hlavních cílů průzkumu

Cíl č. 1:

Zjistit, zda se učitelé i asistenti pedagoga mají potřebu dále vzdělávat a zda se skutečně dále vzdělávají v oblasti romské problematiky a v oblasti vzájemné spolupráce při soužití a vzdělávání.

Cíl č. 2:

Zjistit jakými způsoby, a ve kterých oblastech především probíhá spolupráce mezi asistenty pedagoga a učiteli, jaký je jejich výchovný přínos, případně jaké mohou nastat překážky.

Cíl č. 3:

Zjistit a popsat subjektivní pocity respondentů, týkající se výchovného přínosu asistentů pedagoga, jejich pomoci při začleňování romských dětí do mateřské školy a ze spolupráce asistentů pedagoga a učitelů.

4.1.3. Stanovení předpokladů

Na základě vlastní zkušenosti se spoluprací s asistentem pedagoga a teoretických poznatků a souvislostí, zpracovaných v teoretické části, jsem si stanovila určité hypotézy, které se dotazníkovým šetřením budu snažit potvrdit či vyvrátit.

Předpoklady vztahující se zejména k prvnímu cíli

P1 Předpokládám, že většina učitelů absolvovala vzdělávání v oblasti romské problematiky a má potřebu dále se vzdělávat v této oblasti.

P2 Předpokládám, že všichni učitelé i asistenti pedagoga mají zájem vzdělávat se v oblasti vzájemné komunikace a spolupráce, ale u učitelů bude zaznamenána větší potřeba vzdělávat se na téma „Spolupráce učitele a asistenta pedagoga“, než u asistentů pedagoga.

Předpoklady vztahující se zejména k druhému cíli

P3 Předpokládám, že probíhá spolupráce mezi asistenty pedagoga a učiteli, při začleňování, výchově a vzdělávání romských dětí v mateřské škole.

P4 Předpokládám, že překážky, které pojmenují učitelé a asistenti pedagoga, nebudou závažného charakteru, a že budou řešitelné zejména v oblasti vzájemné domluvy a komunikace.

Předpoklady vztahující se zejména k třetímu cíli

P5 Předpokládám, že asistenti pedagoga mají pozitivnější subjektivní pocity, týkající se důsledků jejich přítomnosti v mateřských školách, než učitelé a ředitelé.

P6 Předpokládám, že všichni respondenti považují spolupráci asistenta pedagoga a učitele za přínosnou.

4.2. Metody

Použila jsem metodu dotazování a prostřednictvím tří dotazníků určených pro tři skupiny respondentů jsem získávala informace směřující k vyjasnění vytýčených cílů a hypotéz. Dotazníkové otázky jsem formulovala pro konkrétní skupinu respondentů, a to pro učitele, asistenty pedagoga a vedoucí pracovníky mateřských škol tak, aby byly srozumitelné pro všechny strany dotazovaných.

Dotazníky tvořilo úvodní oslovení s žádostí o vyplnění a záměrem dotazování, poté část otázek charakterizující výzkumný vzorek respondentů. Hlavní část byla orientována na objasnění cílů a ověření stanovených předpokladů a ukončující poděkování. Dotazníky jsem vytvořila ve dvou formách a to v písemné a elektronické podobě. E-mailem jsem zaslala úvodní část s postupem vyplňování dotazníků a jeho odkazem na webové stránky. S písemnými dotazníky jsem navštívila mateřské školy v předem stanovené době.

Dotazníky jsem vypracovala zejména na základě vlastních, praktických zkušeností a za pomoci studia odborné literatury. Otázky byly formulovány tak, aby se odpovědi daly ve většině případů srovnávat.

Předem jsem dotazníky ověřila v pěti mateřských školách Moravskoslezského kraje, kde jsem byla přítomna vyplňování dotazníků. Poté jsem některé otázky přehodnotila a výsledkem bylo upravení některých formulací tak, aby byly srozumitelnější. Také jsem tímto měla možnost seznámit se s prostředím mateřských škol, kde asistenti s učiteli spolupracují, čehož jsem využila a získané informace jsem pak uplatnila v teoretické části i při vyhodnocování praktické části. Forma sestavení dotazníků byla následující.

4.3. Vypracování a vyhodnocování dotazníků

V dalším textu i v dotaznících jsou pro snazší orientaci otázky označeny jako:

AS1-AS29 – kde AS znamená, že se jedná o dotazník pro asistenty pedagoga, kteří pomáhají učitelům při integraci romských dětí, a číslo znamená označení otázky v dotazníku.

UČ1-UČ25 – kde UČ znamená, že se jedná o dotazník pro učitele, kteří spolupracují s asistenty pedagoga, a číslo znamená označení otázky v dotazníku.

ŘED1 – ŘED9 – kde ŘED znamená, že se jedná o dotazník pro ředitelky MŠ, které zaměstnávají asistenty pedagoga, a číslo znamená označení otázky v dotazníku.

Při konstrukci dotazníku jsem otázky rozdělila podle obsahu zkoumaného problému a také tak, aby se vztahovaly k jednotlivým cílům a předpokladům a to do 4 problémových okruhů včetně obecných informací o respondentech.

Způsob vyhodnocování jsem postavila na komparaci odpovědí všech tří skupin respondentů. Důvodem bylo vyhodnocování na základě shody a rozdílů všech zúčastněných na společném procesu.

Některé otázky byly určeny pouze jedné skupině dotazovaných a ty potom byly vyhodnocovány bez srovnávání s výsledky ostatních respondentů.

Znění všech tří dotazníků je zveřejněno v příloze. Výsledky dotazníků jsem zpracovala procentuálně, vzhledem k tomu, že každá skupina respondentů má odlišný počet respondentů. Výsledky jsou uspořádány do tabulek, kde jsem pro větší přehlednost některé tabulky doplnila grafem.

Komparace výsledků podle okruhů vztahujících se k cílům a předpokladům

Pořadí Vyhod- nocová- ní	Znění vyhodnocovaných otázek (přesné znění otázek je v dotaznících AS, UČ, ŘED- viz přílohy č. 1, 2, 3)	Označení vyhodnocovaných otázek v dotaznících
1)	Ve kterém kraji se nachází vaše škola?	AS1+UČ1+ŘED1
2)	Vaše pohlaví.	AS2+ UČ2
3)	Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?	AS3+UČ3
4)	Jak dlouho pracujete jako asistent pedagoga?	AS4
5)	Jak dlouho pracujete jako asistent pedagoga na současném pracovišti?	AS5
6)	Jak dlouho spolupracujete s asistentem pedagoga?	UČ4
7)	Jak dlouho u vás asistenti pedagoga působí?	ŘED3
8)	Pracujete převážně v jedné třídě, nebo pravidelně docházíte i do jiných tříd?	AS6
9)	Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?	AS7+UČ5
10)	Je podle Vašeho názoru počet asistentů pedagoga ve škole, kde pracujete přiměřený?	AS10+UČ6+ŘED4
11)	Kolik asistentů pedagoga ve vaší MŠ působí?	ŘED2
12)	Je asistent pedagoga zapojen do tvorby ŠVP?	ŘED5
13)	Cítíte potřebu vzdělávat se v některé z následujících oblastí? /Cítíte potřebu, aby byli AP více vzděláváni v některých uvedených oblastech?	AS11+UČ9
14)	V jaké oblasti týkající se romského etnika, cítíte potřebu dále se vzdělávat?	AS12+UČ8
15)	Myslíte si, že učitel, se kterým spolupracujete, má dostatečné znalosti romského etnika?“ /Jsou pro vás vaše znalosti romského etnika dostačující?	AS13+UČ7
16)	Znáte romský jazyk?	AS14+UČ10
17)	Odkud čerpáte informace pro práci s romskými dětmi?	AS15+UČ11
18)	Zúčastnil/a jste se kurzu – semináře zabývající se romskou problematikou?	UČ15
19)	Kde a kým byl kurz – seminář organizován?	UČ16
20)	Absolvoval/a/ jste nějaký kurz nebo seminář pro asistenty pedagoga?	AS8
21)	Napište jaký, a kde jste absolvoval/a/ kurz nebo seminář:	AS9
22)	Cítíte potřebu vzdělávat se na téma Spolupráce učitele a AP?	AS16+UČ12
23)	Absolvoval/a jste kurz - seminář, týkající se spolupráce učitele s AP?	AS17+UČ13
24)	Kde a kým byl kurz, seminář organizován?	AS18+UČ14
25)	Pokládáte spolupráci s učitelem/asistentem pedagoga za partnerskou?	AS19+UČ17
26)	V čem si myslíte, že by mohly nastat překážky při spolupráci asistenta pedagoga a učitele obecně?	AS20+UČ18
27)	Na čem je založena komunikace a spolupráce mezi Vámi a AP?	AS21+UČ19
28)	Byli jste nějakým způsobem informováni, jak budete s učitelem ve třídě pracovat?	AS22
29)	Byli jste seznámeni s pracovní náplní asistenta pedagoga?	UČ20

30)	Ve kterých oblastech nejčastěji spolupracujete s učitelem/asistentem pedagoga? (vyberte maximálně 5 nejčastějších oblastí)	AS23+UČ21
31)	Ve kterých oblastech nejčastěji spolupracujete s učitelem při adaptaci romského dítěte na školu? (vyberte maximálně 3 položky)	AS24+UČ22
32)	„V čem máte pocit, že jste užitečný /á/? / Vyberte maximálně 5 položek/ „Jaký je, dle vašeho názoru přínos spolupráce s asistentem pedagoga? / vyberte maximálně 5 nejčastějších skutečností/“	AS25+UČ23+ŘED6
33)	„Zvyšuje se zájem romských rodičů o dění v MŠ, od doby, co jste zde začal/a pracovat/co zde začal pracovat asistent pedagoga?“	AS26+UČ24+ŘED7
34)	Myslíte si, že se mění pohled OSTATNÍCH RODIČŮ na Romy od doby, co jste zde začal/a pracovat/ co zde začal pracovat asistent pedagoga?“	AS27+UČ25+ŘED8
35)	„V čem můžete jako asistent pedagoga pomoci romským dětem?“	AS28
36)	„V čem pomáháte romským rodinám?“	AS29

Okruhy vyhodnocování /viz. předchozí tabulka/

Pořadí vyhodnocování 1) až 13) se vztahuje zejména k obecné charakteristice respondentů, má informativní charakter.

Pořadí vyhodnocování 14) až 22) je okruh otázek, které se vztahují zejména k cíli č. 1 a předpokladům P1, P2.

Pořadí vyhodnocování 23) až 33) je okruh otázek, které se vztahují zejména k cíli č. 2 a předpokladům P3, P4.

Pořadí vyhodnocování 34) až 38) je okruh otázek, které se vztahují zejména k cíli č. 3 a předpokladům P5, P6.

4.4. Analýza a komparace výsledků dotazníkového šetření

1) Výsledky a vyhodnocení otázky: „Ve kterém kraji se nachází vaše škola?“ (Formulace shodná pro AS1, UČ1, ŘED1)

ODPOVĚĎ	ASISTENTI MŠ		UČITELÉ MŠ		ŘEDITELÉ MŠ	
	POČET	%	POČET	%	POČET	%
Moravskoslezský	5	23.82%	11	27,5%	3	15.79%
Plzeňský kraj	3	14.29%	6	15%	3	15.79%
Liberecký kraj	3	14.29%	6	15%	3	15.79%
Jihočeský kraj	2	9.52%	2	5%	1	5,26%
Olomoucký kraj	2	9.52%	4	10%	2	10,53%
Středočeský kraj	2	9.52%	3	7,5%	2	10,53%
Pardubický kraj	2	9.52%	2	5%	2	10,53%
Královéhradecký	1	4.76%	2	5%	1	5,26%
Jihomoravský kraj	1	4.76%	2	5%	1	5,26%
Praha	0	0%	2	5%	1	5,26%
celkem	21	100%	40	100%	19	100%

Tabulka č. 1

Tabulka znázorňuje počty respondentů, od kterých přišla odpověď, podle toho, ve kterém kraji České republiky jsou zaměstnání. Neúčastnily se kraje Ústecký, Vysočina, Karlovarský a Zlínský. Důvod byl ten, že mateřské školy v těchto krajích asistenty pedagoga nezaměstnávají, pokud AP zaměstnávají, tak jako AP v přípravné třídě ZŠ.

Největší počet odpovídajících respondentů jsem získala z Moravskoslezského kraje, co je zapříčiněno také faktem, že jsem všechny respondenty v tomto kraji osobně s dotazníky obešla.

2) Výsledky a vyhodnocení otázky: „Vaše pohlaví“ (formulace shodná pro AS2, UČ2)

ASISTENTI			UČITELÉ MŠ	
ODPOVĚĎ	POČET	%	POČET	%
žena	21	100%	38	95%
muž	0	0%	2	5%

Tabulka č. 2

Z odpovědí asistentů vyplývá, že jsou zastoupeni ze 100% ženami, u učitelů je to v 95% ženy a zbývajících 5% je zastoupeno muži.

To vypovídá o stálé většinové feminizaci v mateřských školách jak u učitelů, tak i u asistentů pedagoga.

2) Výsledky a vyhodnocení otázky: „Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?“ (formulace shodná pro AS3, UČ3)

ASISTENTI			UČITELÉ MŠ	
ODPOVĚĎ	POČET	%	POČET	%
1-3 roky	15	71,43%	8	20%
déle než 3 roky	6	28,57%	31	77,5%
méně než 1 rok	0	0%	1	2,5%

Tabulka č. 3

Délka pedagogické praxe je u učitelů v 77,5% delší než 3 roky, ve 20% je délka praxe 1-3 roky a ve 2,5% je praxe kratší než jeden rok. Délka pedagogické praxe asistentů pedagoga je většinou mezi 1-3 lety (71,43%), zbývajících 28,57% asistentek má praxi delší než 3 roky, méně než 1 rok praxe neuvedla žádná asistentka pedagoga.

Z mého pohledu se mi jeví jako ne moc vhodné nechat asistenta pedagoga pracovat s učitelem, který má praxi kratší než 1 rok, jelikož vím, že začínající učitel má zpočátku

dost svých povinností, které má učitel s delší praxí již zautomatizované a lépe dovede delegovat úkoly na dalšího člověka, který je v práci nápomocen.

4) Výsledky a vyhodnocení otázky: „Jak dlouho pracujete jako asistent pedagoga?“ (AS4)

ODPOVĚĎ	POČET	%
1-3 roky	16	76.19%
více než 3 roky	5	23.81%
Méně než 1 rok	0	0%

Tabulka č. 4

Délka praxe ve funkci asistenta pedagoga je v 76,19% 1-3 roky, ve 23,81% je delší než 3 roky.

Z této i z předcházející otázky vyplývá, že respondenti své pedagogické zkušenosti získali pouze ve funkci asistenta pedagoga. Také se můžeme domnívat, že asistentky pedagoga mají snahu zaměstnání si udržet.

5) Výsledky a vyhodnocení otázky: „Jak dlouho pracujete jako asistent pedagoga na současném pracovišti?“ (AS5)

ODPOVĚĎ	POČET	%
1-3 roky	14	66.67%
více než 3 roky	4	19.05%
méně než 1 rok	3	14.29%

Tabulka č. 5

Na sledovaném pracovišti pracuje 66,67% asistentek pedagoga v rozmezí 1-3 let, 19,05% jich pracuje na stejném pracovišti více než 3 roky a méně než 1 rok pracuje na stejném pracovišti 14,29% asistentek pedagoga.

U asistentek pedagoga převládá snaha zůstat na pracovišti, na kterém se zapracovaly. Z odpovědí není patrná pracovní fluktuace.

6) Výsledky a vyhodnocení otázky: „Jak dlouho spolupracujete s asistentem pedagoga?“ (UČ4)

ODPOVĚĎ	POČET	%
1 - 3 roky	28	70%
déle než 3 roky	7	17.5%
méně než 1 rok	5	12.5%

Tabulka č. 6

Spolupráce s asistentem pedagoga je v 70% 1-3-roky, déle než 3 roky spolupracují učitelé s asistenty pedagoga ve 17,5% a méně než 1 rok spolupráce s asistentem pedagoga uvedlo 12,5% učitelů.

7) Výsledky a vyhodnocení otázky: „Jak dlouho u vás asistenti pedagoga působí?“ (ŘED3)

ODPOVĚĎ:	POČET	%
1-3 roky	12	63.16%
více než 3 roky	7	36.84%
Méně než 1 rok	0	0%

Tabulka č. 7

Ředitelé uvedli v 63,16% délku působení asistentů pedagoga v jejich mateřské škole, jako 1-3 roky, 36,84% ředitelů uvedlo délku delší více 3 roky.

Úplně se to neshoduje s tím, jak to vidí asistentky pedagoga ve vyhodnocení 5).

8) Výsledky a vyhodnocení otázky: „Pracujete převážně v jedné třídě, nebo pravidelně docházíte i do jiných tříd?“ (AS6)

ODPOVĚĎ	POČET	%
pracuji v jedné třídě/ mateřské třídě/, do jiných tříd docházím jen ve výjimečných případech	17	80.95%
pracuji PRAVIDELNĚ ve více třídách, nemám svoji "mateřskou"	3	14.29%
neumím posoudit	1	4.76%

Tabulka č. 8

80,95% asistentek pedagoga pracuje v jedné třídě, což by mohlo ukazovat na větší spolupráci v takových třídách. 14,29% pracuje pravidelně ve více třídách, 4,76% asistentek pedagoga uvedlo, že situaci neumí posoudit.

Osobně spatřuji výhodu v tom, pokud je asistent pedagoga součástí pedagogického týmu jedné třídy. Dochází k většímu poznávání a navození důvěry jak směrem k dětem, tak i rodičům.

9) Výsledky a vyhodnocení otázek „Jaké je Vaše nejvyšší ukončené vzdělání?“ (Formulace shodná pro AS7, UČ5)

ODPOVĚĎ	ASISTENTI		UČITELÉ MŠ	
	POČET	%	POČET	%
základní škola	11	52.38%	0	0%
střední škola / maturita/	5	23.81%	34	85%
střední odborné učiliště /	5	23.81%	0	0%
VOŠ	0	0%	2	5%
VŠ	0	0%	4	10%

Tabulka č. 9

V 52,38% mají asistentky pedagoga nejvyšší ukončené vzdělání základní, a ve 23,81% mají rovným počtem ukončené vzdělání střední a střední odborné.

Vysokoškolského vzdělání dosáhlo 10% odpovídajících učitelů, vyššího odborného vzdělání 5% učitelů, středoškolského vzdělání má největší počet učitelů - 85%.

Pro asistenty pedagoga, je motivující, že ačkoliv dosáhli nízkého vzdělání, mají chuť a odvalu se učit a přizpůsobovat se novým požadavkům, což je zcela jistě osobně zkvalitňuje a obohacuje a může to mít pozitivní dopad i na kvalitu výchovy a soužití v jejich rodinách. Jako velmi pozitivní hodnotím, že maturity dosáhlo 23,81% asistentek pedagoga.

10) Výsledky a vyhodnocení otázek „Je podle Vašeho názoru počet asistentů pedagoga ve škole, kde pracujete, přiměřený?“ (Formulace shodná pro AS10, UČ6, ŘED4)

	ASISTENTI		UČITELÉ MŠ		ŘEDITELÉ MŠ	
ODPOVĚĎ	POČET	%	POČET	%	POČET	%
ano, počet asistentů pedagoga je dostačující	16	76,19%	29	72,5%	18	94,74%
neumím posoudit	3	14,29%	5	12,5%	0	0%
ne, počet asistentů pedagoga je nedostačující	2	9,52%	6	15%	1	5,26%

Tabulka č. 10

Učitelé mají druhou nejpočetnější odpověď uvádějící, že počet asistentů je z jejich pohledu nedostatečný (na rozdíl od ředitelů a asistentů). Jejich odpověď má význam hlavně proto, že učitelé jsou v denním kontaktu s potřebami dětí a v této sféře by jim asistenti mohli pomáhat zejména s dětmi se specifickými potřebami.

11) Výsledky a vyhodnocení otázky: „Kolik asistentů pedagoga ve vaší MŠ působí?“ (ŘED2)

ODPOVĚĎ	POČET	%
jeden asistent pedagoga	15	78,95%
dva asistenti pedagoga	4	21,05%
tři asistenti pedagoga	0	0%
více než tři asistenti pedagoga	0	0%

Tabulka č. 11

Ve sledovaných mateřských školách významně převažuje zastoupení 1 asistenta pedagoga - 78,95%. Dva asistenti jsou přítomni v 21,05%, ale 3 a více asistentů nemá žádná z mateřských škol.

12) Výsledky a vyhodnocení otázky: „Je asistent pedagoga zapojen do tvorby ŠVP?“ (ŘED5)

ODPOVĚĎ	POČET	%
ano	10	52.63%
ne	9	47.37%

Tabulka č. 12

V 52,63% ředitelé uvedli, že je asistent pedagoga zapojen do tvorby ŠVP, v 47,37% uvedli, že asistenti pedagoga do tvorby ŠVP zapojení nejsou.

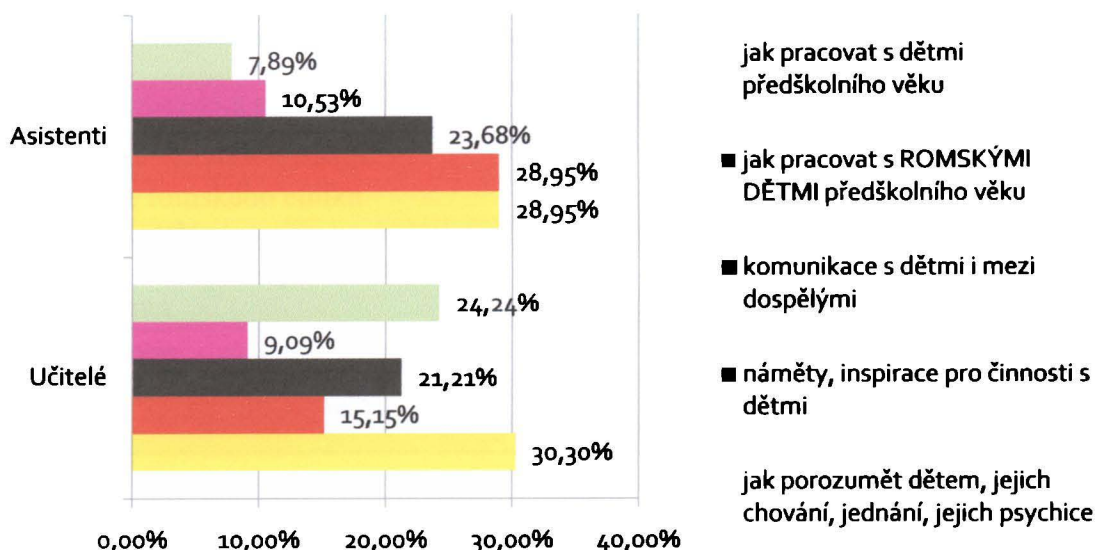
Do tvorby ŠVP by měli být zapojeni všichni pedagogičtí pracovníci školy, čímž je i asistent pedagoga. Zůstává otázkou, zda by asistenti neměli být do tvorby ŠVP zapojeni v podstatně větším množství.

13) Výsledky a vyhodnocení otázky: „Cítíte potřebu vzdělávat se v některé z následujících oblastí?“ (AS11)a „Cítíte potřebu, aby byli asistenti pedagoga více vzdělávání v některých uvedených oblastech?“ (UČ9)

NEJČASTĚJI UVEDENÉ POLOŽKY	ASISTENTI		UČITELÉ MŠ	
	POČET	%	POČET	%
jak porozumět dětem, jejich chování, jednání, jejich psychice	11	28,95%	30	30,30%
náměty, inspirace pro činnosti s dětmi	11	28,95%	15	15,15%
komunikace s dětmi i mezi dospělými	9	23,68%	21	21,21%
jak pracovat s ROMSKÝMI DĚTMI předškolního věku	4	10,53%	9	9,09%
jak pracovat s dětmi předškolního věku	3	7,89%	24	24,24%

Tabulka č. 13

Graf č. 1



Z tabulky a grafu můžeme vidět nejzásadnější rozdíly v tom, že asistentky pedagoga cítí mnohem více potřebu vzdělávat se v oblasti námětů, inspirace pro činnosti s dětmi – 28,95%, zatím co učitelé to tak cítí jen v 15,15%. Můžeme si to vysvětlit tím, že asistentky pedagoga nemají pedagogické vzdělání, proto naplnění obsahu práce s dětmi je jim cizí, nebo obtížná, také z vlastních zkušeností a života v rodině nemají dost inspirace a zkušeností.

Další velmi rozdílný pohled můžeme sledovat v oblasti „Jak pracovat s dětmi předškolního věku“ (AS 7,89%, učitelé 24,24%), kdy učitelé mají významně větší zájem o vzdělávání asistentů pedagoga v této oblasti, ale asistenti pedagoga toto necítí.

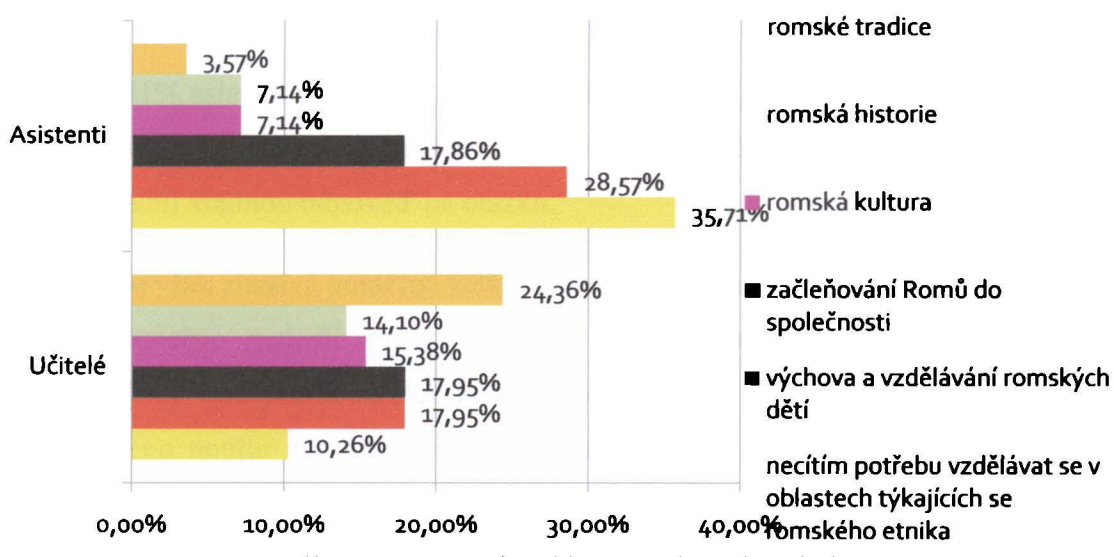
Téměř shodné názory mají AP i učitelé na potřebu více vzdělávat asistenty pedagoga v oblasti „Jak porozumět dětem, jejich chování, jednání psychice“ (AS 28,95%, učitelé 30,30%) v „Komunikaci mezi dětmi a dospělými“ (AP 23,68%, učitelé 21,21%) a v oblasti „Jak pracovat s romskými dětmi předškolního věku“ (AP 10,53%, učitelé 9,09%).

14) Výsledky a vyhodnocení otázky: „V jaké oblasti týkající se romského etnika, cítíte potřebu dále se vzdělávat?“ (Formulace shodná pro AS12, UČ8)

NEJČASTĚJI UVEDENÉ POLOŽKY	ASISTENTI		UČITELÉ MŠ	
	POČET	%	POČET	%
necítím potřebu vzdělávat se v oblastech týkajících se romského etnika	10	35,71%	8	10,26%
výchova a vzdělávání romských dětí	8	28,57%	19	24,36%
začleňování Romů do společnosti	5	17,86%	14	17,95%
romská kultura	2	7,14%	14	17,95%
romská historie	2	7,14%	11	14,10%
romské tradice	1	3,57%	12	15,38%

Tabulka č. 14

Graf č. 2



Asistenti pedagoga mají téměř shodně, stejně jako učitelé, významný zájem o vzdělávání v oblastech „Výchova a vzdělávání romských dětí“ a „Začleňování Romů do společnosti“. U učitelů pak převažuje zájem o romskou kulturu, historii a tradice na rozdíl od asistentů pedagoga, kteří tuto potřebu výrazněji necítí. Zmíním také 35,71% asistentů pedagoga, kteří necítí žádnou potřebu vzdělávat se v oblasti romské problematiky. Můžeme si to vysvětlit tím, že se asistenti pedagoga domnívají, že když vycházejí z romských rodin, mají znalosti o Romech dostatek, nebo informace např. o jejich kultuře nejsou tolik potřebné pro jejich práci s romskými dětmi.

Překvapením je výsledek učitelů, kdy jsem nepředpokládala, že by někteří neměli zájem o vzdělávání v oblastech romského etnika.

15) Výsledky a vyhodnocení otázky: „Myslíte si, že učitel, se kterým spolupracujete, má dostatečné znalosti romského etnika?“ (AS13) „Jsou pro vás vaše znalosti romského etnika dostačující?“ (UČ7)

ODPOVĚĎ	ASISTENTI		UČITELÉ MŠ	
	POČET	%	POČET	%
Ano	5	23,81%	8	20%
Spíše ano	9	42,86%	9	22,5%
Spíše ne	3	14,29%	8	20%
Ne	3	14,29%	8	20%
Neumím posoudit	1	4,76%	7	17,5%

Tabulka č. 15

23,81% asistentů pedagoga se domnívá, že učitelé, se kterými spolupracují, mají převážně dostatečné znalosti romského etnika, s tím se celkem shodují i učitelé, kteří ve 42,5% označili kladnou odpověď na otázku.

Stále však zůstává poměrně velká část respondentů, kteří se domnívají, že učitelé nemají dostatečné znalosti romského etnika (asistenti se toto domnívají ve 38,58%, učitelé v 40%). Celkově se dá říci, že názor obou skupin je podobný. Otázkou zůstává fakt vysokého podílu učitelů, kteří by eventuálně měli zájem rozšířit si své znalosti týkající se romského etnika.

16) Výsledky a vyhodnocení otázky: „Znáte romský jazyk?“ (Formulace shodná pro AS14, UČ10)

ODPOVĚĎ	ASISTENTI		UČITELÉ MŠ	
	POČET	%	POČET	%
ano, mluvím ČÁSTEČNĚ romským jazykem	10	47,62%	0	0%
ano, mluvím dobře romským jazykem	5	23,81%	0	0%
nemluvím, nerozumím romskému jazyku	3	14,29%	36	90%
nemluvím, ale rozumím romskému jazyku	3	14,29%	4	10%

Tabulka č. 16

Asistenti odpověděli v 47,62%, že romským jazykem mluví částečně, 23,81% označilo, že romským jazykem mluví dobře. Učitelé tyto dvě možnosti neoznačili vůbec, což se dalo předpokládat.

Z toho vyplývá, že asistenti pedagoga doplňují učitele v tom, co neovládají a co je při porozumění Romům potřeba- jazyku. Zaujalo mne, že některé asistentky pedagoga nemluví, ani nerozumí romskému jazyku a většina mluví romským jazykem pouze částečně, i když by to mělo být jedním z hlavních kritérií, při přijímání asistentů pedagoga.

17) Výsledky a vyhodnocení otázky: „Odkud čerpáte informace pro práci s romskými dětmi?“ (Formulace shodná pro AS15, UČ11)

NEJČASTĚJI UVEDENÉ POLOŽKY	ASISTENTI		UČITELÉ MŠ	
	POČET	%	POČET	%
odborné publikace, časopisy	13	27,66%	28	30,43%
konzultace s asistentem pedagoga /učitelem	15	31,91%	25	27,17%
internet	8	17,02%	17	18,48%
semináře, kurzy	4	8,51%	11	11,96%
ze svých zkušeností a praxe	6	12,77%	8	8,7%
konzultace s romským poradcem	1	2,13%	3	3,26%
Nečerpám žádné informace	0	0%	0	0%

Tabulka č. 17

Velmi podobný výčet zdrojů -odborné publikace, časopisy, vzájemné konzultace, internet - pro obě strany výrazně převyšuje zdroje ostatní. Dále pak můžeme sledovat, že učitelé čerpají méně z praxe než asistenti pedagoga, ale více informací čerpají z kurzů nebo seminářů. Romského poradce využívají asistenti v 3,26% a učitelé v 2,13%.

18) Výsledky a vyhodnocení otázky: Zúčastnil/a/ jste se kurzu -semináře, zabývajícím se romskou problematikou? (UČ15)

ODPOVĚĎ	POČET	%
ne	30	75%
ano	10	25%

Tabulka č. 18

75% dotazovaných se nezúčastnilo kurzu - semináře, zabývajícím se romskou problematikou, 25% se takového semináře zúčastnilo.

Pro mne překvapující výsledek, neboť jsem se domnívala, že opak bude pravdou. V naší mateřské škole mají učitelky poměrně velký zájem se vzdělávat v oblasti zabývajícím se romskou problematikou.

19) Výsledky a vyhodnocení otázky UČ16 Kde a kým byl kurz, seminář organizován?

Z 10 učitelů, jež uvedli, že se zúčastnili vzdělávání zabývajícím se romskou tematikou, odpovědělo 6. Z typu níže uvedených odpovědí učitelů MŠ, to může ukazovat na to, že si učitelé semináře nechovali tolik v paměti a je otázkou, zda pro ně tudíž byly přínosné. Odpovědi byly často neúplné, výčet odpovědí je následující:

Ostrava, paní Balabánová - uvedeno 1x

DVPP, NIDV

Brno, Nová škola -Tandem

Nová škola Praha – uvedeno 2x

20) Výsledky a vyhodnocení otázky: „Absolvoval/a/ jste nějaký kurz nebo seminář pro asistenty pedagoga?“ (AS8)

ODPOVĚĎ	POČET	%
ano	19	90.48%
ne	2	9.52%

Tabulka č. 19

Seminář nebo kurz pro asistenty pedagoga absolvovalo 90,48% respondentů, což je potěšitelné, že se tomu věnuje taková pozornost, ale je faktem, že absolvováním kurzů plní zákonnou povinnost. 9,52% respondentů neabsolvovalo žádný takový seminář nebo kurz.

21) Výsledky a vyhodnocení otázky: „Napište jaký, a kde jste absolvoval/a/ kurz nebo seminář.“ (AS9)

Jednotlivé asistentky absolvovaly tyto kurzy:

Asistent pedagoga, v Táboře

Chomutov, Humanitas profes, kurs pro asistenty pedagoga

Chomutov, kurs pro asistenty

Kurs pro asistenty pedagoga

Kurz pedagogického minima v Praze

Kurz pro asistenty pedagoga v Ostravě

Studium pro asistenty, Ostrava

NIDV Hradec Králové- kurz asistent pedagoga

Opava, Kurz pro asistenty pedagoga

Pedagogické minimum pro asistenty – uvedeno 3x

Studium pro asistenta pedagoga - uvedeno 3x

Studium pro asistenta pedagoga, v rámci DVPP

Program celoživotního vzdělávání asistent pedagoga - Masarykova univerzita

Studium pro asistenty pedagoga a pedagoga volného času. Krajské centrum vzdělávání KCVJŠ Plzeň

Z 19 asistentek, které uvedly, že absolvovaly seminář, jich odpovědělo 18. Je patrné, že kurzy pro asistenty pedagoga jsou jimi využívány a je otázka, zda pro

dlouhodobější pracovní zařazení jednotlivé kurzy stačí a jak připravit kontinuitu kurzů tak, aby se postupně asistenty vzdělávaly a nahrazovaly vzdělání, které většině chybí.

22) Výsledky a vyhodnocení otázky: „Cítíte potřebu vzdělávat se na téma „Spolupráce učitele a asistenta pedagoga“?“ (Formulace shodná pro AS16, UČ12)

ODPOVĚĎ	ASISTENTI		UČITELÉ MŠ	
	POČET	%	POČET	%
ano, uvítal/a/ bych seminář k tomuto tématu	10	47.62%	22	55%
ne	9	42.86%	15	37,5%
neumím posoudit	2	9.52%	3	7,5%

Tabulka č. 20

Přibližně polovina dotazovaných učitelů a asistentů by uvítala seminář k tématu „Spolupráce asistenta pedagoga a učitele“. Častěji tento typ vzdělávání odmítají Asistenti pedagoga – o 5, 36% než učitelé.

23) Výsledky a vyhodnocení otázky: „Absolvoval/a/ jste kurz – seminář, týkající se spolupráce učitele s asistentem pedagoga?“ (Formulace shodná pro AS17, UČ13)

ODPOVĚĎ	ASISTENTI		UČITELÉ MŠ	
	POČET	%	POČET	%
Ne	16	76.19%	34	85%
Ano	5	23.81%	6	15%

Tabulka č. 21

Nadpoloviční většina obou dotazovaných skupin odpověděla, že neabsolvovali kurz-seminář, týkající se spolupráce učitele s asistentem pedagoga.

24) Výsledky a vyhodnocení otázky: „Kde a kým byl kurz, seminář organizován?“ (Formulace shodná pro AS18, UČ14)

Asistenti	Učitelé MŠ
Brno, Tandem - spolupráce učitele a asistenta Opava Střediska integrace menšin - Musilova. Brno V Táboře, p. Kopečková	Brno, Nová škola Brno, Nová škola, Tandem Nová škola Praha - uvedeno 2x Zaměstnavatelem – uvedeno 2x

Tabulka č. 22

25) Výsledky a vyhodnocení otázky: „Pokládáte spolupráci s učitelem za partnerskou?“ (Formulace shodná pro AS19, UČ17)

	ASISTENTI		UČITELÉ MŠ	
ODPOVĚĎ	POČET	%	POČET	%
ano	13	61,9%	23	57,5%
spíše ano	8	38,1%	17	42,5%
ne	0	0%	0	0%
Spíše ne	0	0%	0	0%

Tabulka č. 23

Nadpoloviční většina asistentek pedagoga (61,9%) a učitelů (57,5%), považuje svoji vzájemnou spolupráci za partnerskou. Méně než polovina (38,1% asistentů pedagoga a 42,5% učitelů) ji označuje jako částečně funkční a jako nefunkční ji nepovažují ani asistenti pedagoga ani učitelé, což je výrazně povzbudivé. Vypovídá to o efektivní cestě nastoupené tím, že byli asistenti pedagoga do mateřských škol zařazeni.

26) Výsledky a vyhodnocení otázky: „V čem si myslíte, že by mohly nastat překážky při spolupráci asistenta pedagoga a učitele obecně?“ (Formulace shodná pro AS20, UČ18)

Odpovědi asistentů pedagoga

- díky tomu, že učitelé nemají dostatek znalostí, co se týká romské etniky (oblast 3)
- když musím dělat práci místo učitelky (oblast 2)

- malé porozumění učitele vzhledem k romskému etniku (oblast 3)
- nedostatečná komunikace, nevyhraněné kompetence (oblast 1, 2)
- nedostatek znalostí co se týká Romů (oblast 3)
- nevím
- nevím, nemám problém
- nevím, spolupráce je zatím bez větších problémů
- pokud by učitel nechtěl rozumět Romům (oblast 3)
- pokud si nesehnou vzájemně jako lidé (oblast 4)
- při pocitu podrážděnosti asistenta- pokud mu to bude učitel dávat najevo (oblast 1, 2)
- v komunikaci (oblast 1)
- v komunikaci, v rozdílných povahách (oblast 1, 4)
- v osobnostech učitele a asistenta, pokud by asistent vykonával práci za učitele (oblast 4, 2, 1)
- v pocitu nadřazenosti učitele, pokud to dává asistentovi najevo (oblast 1, 2)
- že by si učitel mohl myslet, že asistent se mu plete do práce...(oblast 1, 2)

Odpovědělo 16 asistentů pedagoga (76,19%).

Kvalitativní analýzu vyslovených názorů jsem provedla na základě několika stanovených kritérií:

- 1) Oblast komunikace (7x)
- 2) Oblast pravomocí a kompetencí pedagogů (6x)
- 3) Oblast předsudků, neznalost romské problematiky (4x)
- 4) Osobnost pedagogů (3x)

Nejčastěji se překážky vytváří zejména v oblasti komunikace, dále pak v oblasti pravomocí a kompetencí pedagogů, v oblasti předsudků, neznalosti romské problematiky a nejméně překážek může vytvářet osobnost pedagogů.

Odpovědi učitelů

- je třeba přesně vymezit kompetence obou a oblast, ve které se bude vzájemně prolínat (oblast 2)
- v jejich rozhodování a působení směrem k dětem i veřejnosti (oblast 2)
- když asistent nepřiměřeně ke svému vzdělání a zkušenostem zasahuje do práce učitele (oblast 2)
- nedostatek informací (oblast 1)
- nedostatek komunikace, způsob (oblast 1)
- nedůvěra, neinformovanost, komunikace (oblast 1)
- nekolegiální chování (oblast 4)
- nevhodně jedná s rodiči v šatně, vynáší vnitřní záležitosti a problémy školky mezi rodiče všichni jsou pro ni kamarádi (oblast 4, 1)
- nevyjasněné role, pracovní náplň (oblast 2)
- nevzdělanost asistenta, osobní antipatie (oblast 5, 4)
- pokud by neznali přesně své kompetence vzhledem ke své práci (oblast 2)
- předsudky, neseznámení s pracovní náplní asistenta, asistent jen jako pracovní síla (oblast 3, 2)
- učitel s rasovými předsudky, asistent- nedostatečná rozumová a sociální vyspělost osobnosti (oblast 3, 4)
- v komunikaci (oblast 1)
- v komunikaci, v nepochopení jednoho druhým (oblast 1)
- v komunikaci, v osobnosti obou (oblast 1,4)
- v neloajálnosti, v komunikaci (oblast 4,1)
- v nespolupráci mezi pedagogy (oblast 1)
- v osobnosti, ve stylu výchovy, v temperamentu (oblast 1, 4)

Kvalitativní analýzu vyslovených názorů jsem provedla na základě několika stanovených kritérií: (oblast 1-4 je shodná s kritérii asistentů pedagogů a navíc je vysloveno kritérium vzdělání:

1) Oblast komunikace (10x)

- 2) Oblast pravomocí a kompetencí pedagogů (6x)
- 3) Oblast předsudků, neznalost romské problematiky (2x)
- 4) Osobnost pedagogů (7x)
- 5) Nedostatečné vzdělání (1x)

Učitelé označují, že se nejčastěji překážky mohou vytvářet zejména v oblasti komunikace, dále v osobnosti pedagogů samotných, v oblasti nevyjasněných kompetencí a pravomocí, z neznalosti romské problematiky a nejméně překážek dle učitelů může vytvářet nedostatečné vzdělání.

Pro srovnání uvádím tabulku, kde je zaznačeno pořadí kritérií podle četnosti uvedených odpovědí:

ASISTENTI	UČITELÉ MŠ
Oblast komunikace	Oblast komunikace
Oblast pravomocí a kompetencí pedagogů	Oblast pravomocí a kompetencí pedagogů
Oblast předsudků, neznalost romské	Oblast předsudků, neznalost romské
Osobnost pedagogů	Osobnost pedagogů
	Nedostatečné vzdělání

Tabulka č. 24

Z tabulky jasně vyplývá, že se asistenti pedagoga i učitelé shodují na tom, jaké překážky by mohly nastat při jejich spolupráci. Nejvíce překážek by mohlo nastat v oblasti komunikace a také v oblasti stanovování kompetencí a pravomocí. Obě skupiny uvádějí překážky, které jsou řešitelné v rámci vzájemné komunikace a domluvy.

27) Výsledky a vyhodnocení otázky: “Na čem je založena komunikace a spolupráce mezi Vámi a asistentem pedagoga? /vyberte max. 3 položky/“ (Formulace shodná pro AS21, UČ19)

	ASISTENTI		UČITELÉ MŠ	
NEJČASTĚJI UVEDENÉ POLOŽKY	POČET	%	POČET	%
vzájemná informovanost	14	29,79%	17	20,48%
důvěra	11	23,40%	16	19,28%
tolerance	10	21,28%	22	26,51%
porozumění	9	19,15%	25	30,12%
vztah nadřízeného a podřízeného	3	6,38%	3	3,61%

Tabulka č. 25

Z pohledu asistentek pedagoga je spolupráce a komunikace s učiteli založena nejčastěji na vzájemné informovanosti (29,79% odpovědí), u učitelů je tomu tak až na 3. místě (20,48% odpovědí)., AP uvádějí důvěru ve 23,40% odpovědí, což je velmi povzbuzující, neboť nedůvěra je Romům vlastní a zde, při spolupráci s učitelem důvěru stavějí na druhé místo, u učitelů je důvěra překvapivě až na 4. místě (19,28% odpovědí). Naopak učitelé na prvním a druhém místě uváděli nečastěji porozumění (30,12%) a toleranci (26,51% odpovědí), a asistentky pedagoga je uváděli až na 4. místě (porozumění 19,15% odpovědí) a na 3. místě (toleranci 21,28% odpovědí), což také může vypovídat o tom, že učitelé jsou si více vědomi osobnostních rozdílů svých i asistentů pedagoga a v rámci spolupráce se je snaží respektovat.

28) Výsledky a vyhodnocení otázky: „Byli jste nějakým způsobem informováni, jak budete s učitelem ve třídě pracovat?“ (AS22)

ODPOVĚĎ	POČET	%
ano	21	100%
ne	0	0%

Tabulka č. 26

Všichni respondenti shodně uvedli, že byli informováni, jak budou s učitelem ve třídě pracovat.

29) Výsledky a vyhodnocení otázky: „Byli jste seznámeni s pracovní náplní asistenta pedagoga?“ (UČ20)

ODPOVĚĎ	POČET	%
ano	36	90%
ne	4	10%

Tabulka č. 27

90% učitelů bylo seznámeno s pracovní náplní AP, v 10% bylo uvedeno, že učitelé nebyli seznámeni s pracovní náplní asistenta pedagoga a zřejmě se předpokládá, že učitel intuitivně i ze svého vzdělání pracovní náplň asistenta odvodí.

30) Výsledky a vyhodnocení otázky: „Ve kterých oblastech nejčastěji spolupracujete s asistentem pedagoga/ učitelem? /vyberte max. 5 nejčastějších oblastí/“ (Formulace shodná pro AS23, UČ21)

nejčastěji uvedené položky	ASISTENTI		UČITELÉ MŠ	
	Počet	%	Počet	%
s učitelem/s AP spolupracuji při přípravě rozmanitých příležitostí / akce, aktivity, podmínky/ obohacující školu o KULTURNÍ prvky, se kterými se romské děti mohou ztotožnit	14	14,74%	29	15,43%
s učitelem/s AP spolupracuji při začlenění romského dítěte do skupiny ve třídě	13	13,68%	27	14,36%
s učitelem/s AP spolupracuji, pokud potřebuje komunikovat s romským dítětem /porozumění jazyku/	12	12,63%	26	13,83%
s učitelem/s AP spolupracuji při řešení výchovných problémů romských dětí	11	11,58%	24	12,77%
s učitelem/s AP spolupracuji při komunikaci a jednání s romskými rodiči	10	10,53%	18	9,57%
s učitelem/s AP spolupracuji při tvorbě projektů s romskou tematikou	8	8,42%	14	7,45%
s učitelem/s AP spolupracuji při plánování a vyhodnocování výchovně vzdělávací práce	7	7,37%	13	6,91%
s učitelem/s AP spolupracuji při přípravě pomůcek	7	7,37%	12	6,38%
s učitelem/s AP spolupracuji při zapojení romských rodičů do aktivit, akcí a dění v MŠ	7	7,37%	10	5,32%
s učitelem/s AP spolupracuji při vypracovávání IVP / individuálního vzdělávacího plánu/ romských dětí	3	3,16%	8	4,26%
s učitelem/s AP spolupracuji při tvorbě třídního vzdělávacího plánu	2	2,11%	4	2,13%
s učitelem/s AP spolupracuji při tvorbě školního vzdělávacího plánu	1	1,05%	3	1,60%
Nespolupracujeme, každý má své úkoly / nespolutracujeme, nemám možnost prosadit se se svými názory	0	0%	0	0%

Tabulka č. 28

V odpovědích asistentů pedagoga i učitelů panuje blízká shoda. Nejčastěji obě skupiny uváděly oblast spolupráce při přípravě rozmanitých příležitostí obohacující školu o kulturní prvky, se kterými se mohou romské děti ztotožnit, při začleňování

romského dítěte do skupiny ve třídě, při komunikaci s romským dítětem a při řešení výchovných problémů romských dětí.

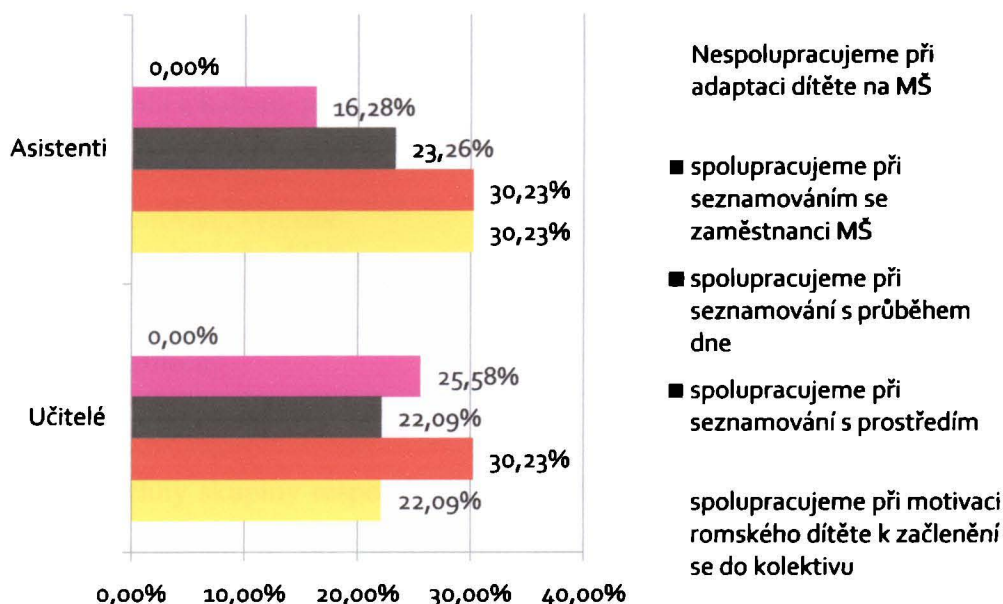
Nejméně uvádějí spolupráci při tvorbě školního, třídního a individuálního vzdělávacího plánu, což vidím jako problém, jako negativní souvislost pro uplatnění a profesní růst asistentů.

31) Výsledky a vyhodnocení otázky: „Ve kterých oblastech nejčastěji spolupracujete s asistentem pedagoga/učitelem, při adaptaci romského dítěte na mateřskou školu? /vyberte maximálně 3 nejčastější položky/“ (Formulace shodná pro AS24, UČ22)

	ASISTENTI		UČITELÉ MŠ	
NEJČASTĚJI UVEDENÉ POLOŽKY	POČET	%	POČET	%
spolupracujeme při motivaci romského dítěte k začlenění se do kolektivu	13	30,23%	19	22,09%
spolupracujeme při seznamování s prostředím	13	30,23%	26	30,23%
spolupracujeme při seznamování s průběhem dne	10	23,26%		22,09%
spolupracujeme při seznamování se zaměstnanci MŠ	7	16,28%	22	25,58%
Nespolupracujeme při adaptaci dítěte na MŠ	0	0%	0	0%

Tabulka č. 29

Graf č. 3



V odpovědích pracuje velmi blízká shoda. Asistenti však cítí svoji důležitou pozici při začleňování dítěte do kolektivu a nevnímají seznamování s pracovníky školy jako důležité. Přesně opačně to vnímají učitelé.

32) Výsledky a vyhodnocení otázky: „V čem máte pocit, že jste užitečný /á/? / Vyberte maximálně 5 nejčastějších skutečností/ „(AS25)“ Jaký je, dle vašeho názoru přínos spolupráce s asistentem pedagoga? / vyberte maximálně 5 nejčastějších skutečností/“ (Formulace shodná pro UČ23, ŘED6)

	ASISTENTI		UČITELÉ MŠ		ŘEDITELÉ MŠ	
NEJČASTĚJI UVEDENÉ POLOŽKY	POČET	%	POČET	%	POČET	%
snadnější začlenění a přizpůsobení se romských dětí /snadnější integrace romských dětí	16	18,82%	26	15,29%	15	16,67%
spolupráce a komunikace s romskou rodinou	13	15,29%	23	13,53%	15	16,67%
pomoc při výchově romských dětí	12	14,12%	24	14,12%	15	16,67%
individuální přístup k romskému dítěti	11	12,94%	16	9,41%	10	11,11%

vzájemné obohacování o zkušenosti	11	12,94%	14	8,24%	4	4,44%
pomoc při vzdělávání romských dětí	10	11,76%	16	9,41%	7	7,78%
obohacuji školu o kulturní prvky, se kterými se mohou romské děti ztotožnit	9	10,59%	16	9,41%	8	8,89%
společné pozorování, vyhodnocování vývoje romského dítěte a jeho potřeb	3	3,53%	8	4,71%	2	2,22%
Přínos je minimální / nemám pocit, že bych byl užitečný	0	0%	2	1,17%	0	0%

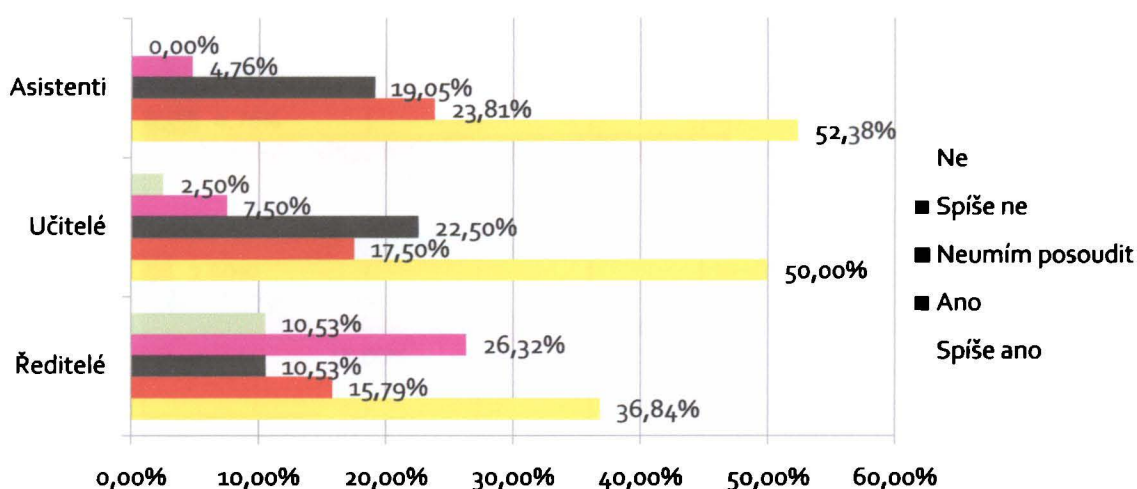
Tabulka č. 30

Všechny skupiny respondentů se shodly, že největší přínos spolupráce učitele a asistenta pedagoga je při začleňování romských dětí, hned na druhém místě je spolupráce a komunikace s rodinou a také pomoc při výchově romských dětí. Shodli se také, že nejmenším přínosem pro vzájemnou spolupráci je společné pozorování, vyhodnocování vývoje romského dítěte. Druhý nejméně uváděný přínos - obohacování školy o kulturní prvky, se kterými by se mohly romské děti ztotožnit- byl překvapující, jelikož tuto oblast uváděli učitelé i AP jako nejčastější oblast spolupráce. (viz tabulka č. 28)

33) Výsledky a vyhodnocení otázky: „Zvyšuje se zájem ROMSKÝCH rodičů o dění v MŠ, od doby, co jste zde začal/a/ pracovat?“(AS26), „Zvyšuje se zájem ROMSKÝCH rodičů o dění v MŠ, od doby, co zde začal pracovat asistent pedagoga?“(Formulace shodná pro UČ24, ŘED7)

ODPOVĚĎ	ASISTENTI		UČITELÉ MŠ		ŘEDITELÉ MŠ	
	POČET	%	POČET	%	POČET	%
spíše ano	11	52,38%	20	50%	7	36,84%
ano	5	23,81%	7	17,5%	3	15,79%
neumím posoudit	4	19,05%	9	22,5%	2	10,53%
spíše ne	1	4,76%	3	7,5%	5	26,32%
ne	0	0%	1	2,5%	2	10,53%

Tabulka č. 31

Graf č. 4

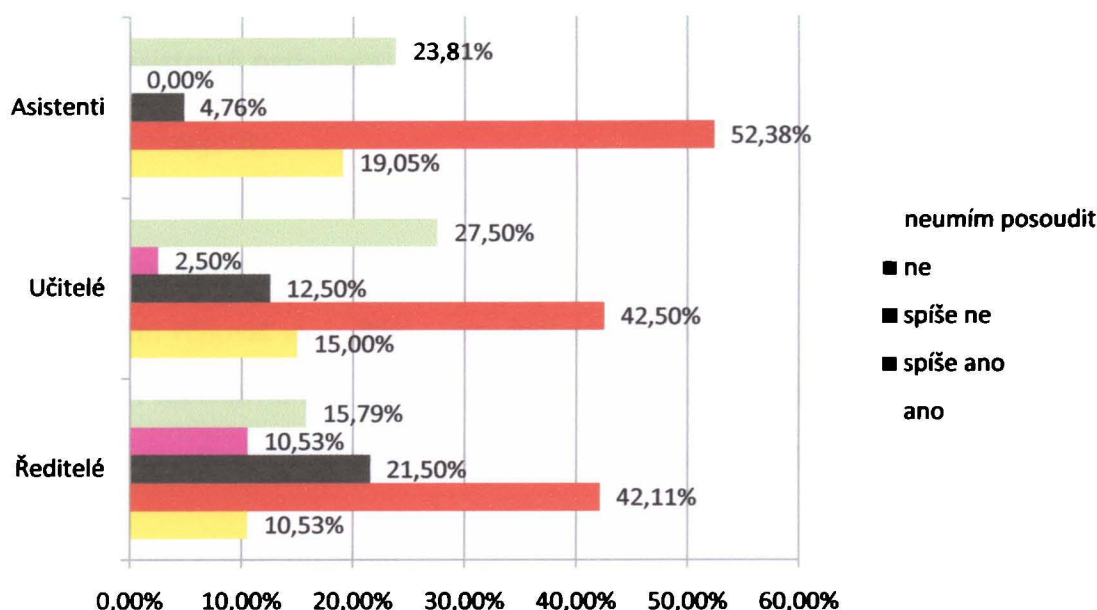
Asistentky a učitelé shodně označují odpověď „spíše ano“ pro zvýšený zájem romských rodičů o MŠ s asistentem pedagoga. Tuto formulaci nejčastěji volí i ředitelé. Asistentky ze všech respondentů nejvíce pocítují, že přispěly k zájmu romských rodičů o docházku jejich dětí do MŠ. Ředitelky naopak nejvíce vnímají negativní označení „spíše ne“ a „ne“ dohromady ve 36,85% oproti učitelům (10%) a naprosto významně v opozici proti asistentkám pedagoga (4,76%), to je významný rozdíl, který může směřovat na zpochybnění funkce asistenta pedagoga ze strany vedení MŠ.

34) Výsledky a vyhodnocení otázky: „Myslíte si, že se mění pohled OSTATNÍCH RODIČŮ na Romy od doby, co jste zde začal/a/ pracovat jako asistent pedagoga?“ (AS27), „Myslíte si, že se mění pohled OSTATNÍCH RODIČŮ na Romy od doby, co zde začal pracovat asistent pedagoga?“ (Formulace shodná pro UČ25, ŘED8)

	ASISTENTI		UČITELÉ MŠ		ŘEDITELÉ MŠ	
ODPOVĚĎ	POČET	%	POČET	%	POČET	%
spíše ano	11	52,38%	17	42,5%	8	42,11%
neumím posoudit	5	23,81%	11	27,5%	3	15,79%
ano	4	19,05%	6	15%	2	10,53%
spíše ne	1	4,76%	5	12,5%	4	21,05%
ne	0	0%	1	2,5%	2	10,53%

Tabulka č. 32

Graf č. 5



Podobně jako v předchozí otázce – odpovědi ředitelky potvrzují, že ředitelé nepřikládají důležitost asistentovi pedagoga, negativní odpověď 31,58% (ne a spíše ne) oproti učitelům 15% a asistentům 4,76%.

42.5% učitelů odpovědělo na otázku, zda si myslí, že se mění pohled ostatních rodičů na Romy od doby, co u nich začal pracovat asistent pedagoga spíše ano, 15% odpovědělo ano.

Pozitivní odpovědi – speciálně u asistentů pedagoga ukazují, že oceňují svůj přínos pro společenské (rodičovské klima) týkající se přijetí romské minority. Na otázku, zda se asistenti domnívají, že se mění pohled ostatních rodičů na Romy, od doby co začali v MŠ pracovat, odpovědělo 52,38% asistentů „spíše ano“, odpověď ano uvedlo 19,05% asistentů pedagoga a spíše ne 4,76% asistentů.

35) Výsledky a vyhodnocení otázky: „V čem můžete jako asistent pedagoga pomoci romským dětem?“ AS28

Odpovědi asistentů pedagoga:

- Včlenění do majority.
- Komunikace s rodiči, individuální přístup, pomoc při integraci.
- Líp se děti adaptují ve třídě i mezi kolektiv
- Mohu se jim věnovat více, dělat s nimi individuální práce .
- Pomáhá při začleňování do společnosti, podílí se na jejich vzdělávání .
- Pomohu jim usnadnit vstup do MŠ, líp se adaptovat ve třídě, myslím si, že romské děti.
- Mají vždy blíž k sobě rovnému.
- Tím, že pracuji jako asistent.
- Tím, že se jim individuálně věnuji, že jsem Romka.
- V lepším zvykání na školku.
- V příkladu vlastní práce.
- Vidí člena jejich národnosti mezi ostatními.
- Vidí Roma mezi sebou.
- Začlenění do kolektivu.
- Že se jim věnuji.

Přínos přítomnosti romského etnika v osobě asistenta pedagoga pro romské děti vnímají asistentky pedagoga ve většině případů. Je zde zřetelný pozitivní přínos romského prvku asistentek. Pomoc při individuální práci s dětmi a při adaptaci do nového prostředí se objevuje čteněji v odpovědích na další otázku..

36) Výsledky a vyhodnocení otázky: „V čem pomáháte romským rodinám?“ AS29

- Čtení nástěnek, vysvětlování pojmů, motivace k docházce dětí do MŠ, svojí přítomností jako Romka.

- Informuji je o dění v MŠ.
- Návštěvy PPP společně s rodiči, komunikace se školou.
- Pomáhám s dětmi, s převlékáním dětí, v komunikaci s rodiči.
- Předávání výchovných doporučení, metodická pomoc rodinám při vzdělávání.
- Řešíme spolu problémy, které nastanou, navštěvuji je, když je třeba...
- S dorozumíváním.
- Snažím se jim vysvětlit, že je potřeba dávat děti do školky, jelikož to potřebují...
- Upozorňuji na akce školky, na placení, občas vyzvedávám děti a vodím do školky.
- V čemkoliv potřebují / vyřizování formalit, s komunikací apod./
- V komunikaci.
- V komunikaci s rodinou a školou.
- V komunikaci s učiteli, podávám informace z MŠ.
- Vzájemná spolupráce, komunikace, navštěvuji je.

Formulace odpovědí ukazují, že asistentky pedagoga, které se zúčastnily mého šetření, jsou velmi dobře orientované ve svých možnostech pomoci romským rodinám se vzděláváním a péčí o předškolní děti. Ve většině případů se domnívají, že romským rodinám pomáhají s komunikací, ve snaze vysvětlit potřebné instrukce, s vyřizováním různých záležitostí týkajících se dětí.

4.5.Závěry výsledků šetření

Předpoklad č. 1 - předpokládám, že většina učitelů absolvovala vzdělávání v oblasti romské problematiky a má potřebu dále se vzdělávat v této oblasti - se potvrdil částečně.

Z odpovědí učitelů, ale i asistentů pedagoga vyplývá, že většina má zájem o další vzdělávání se v oblasti romské problematiky. Učitelé mají, na rozdíl od asistentů pedagoga, výrazně větší zájem o vzdělávání týkající se romské kultury, historie a tradice. Shodně s asistenty pedagoga by se také rádi více vzdělávali na téma výchova a vzdělávání romských dětí, či začleňování Romů do společnosti. Učitelé i asistenti získávají informace pro svou práci s romskými dětmi zejména „samostudiem“ - odborné publikace, časopisy, internet, využívají také vzájemných konzultací a malá část z nich využívá konzultací s romským poradcem. Zájem o vzdělávání v romské problematice se potvrdil, současně se však ukázalo, že jen 15% z učitelů se skutečně zúčastnilo vzdělávání, zabývající se romskou problematikou.

Předpoklad č. 2 - předpokládám, že všichni učitelé i asistenti pedagoga mají zájem vzdělávat se v oblasti vzájemné komunikace a spolupráce, ale u učitelů bude zaznamenána větší potřeba vzdělávat se na téma „Spolupráce učitele a asistenta pedagoga“, než u asistentů pedagoga- se potvrdil v 50%.

Přibližně polovina učitelů a asistentů pedagoga uvedla při průzkumu, že by uvítali seminář týkající se spolupráce učitele a asistenta pedagoga. Větší zájem, i když pouze o 5,36%, projeвили o vzdělávání na toto téma učitelé.

Předpoklad č. 3 -předpokládám, že probíhá spolupráce mezi asistenty pedagoga a učiteli, při začleňování, výchově a vzdělávání romských dětí v mateřské škole- se potvrdil.

Mohu s potěšením konstatovat, že nejen že spolupráce mezi asistenty pedagoga a učiteli probíhá, ale také je považována za partnerskou. Dle učitelů je spolupráce založena především na vzájemném porozumění. Asistenti pedagoga se domnívají, že je vzájemná spolupráce založena zejména na vzájemné informovanosti obou skupin respondentů.

Učitelé a asistenti pedagoga spolupracují zejména při přípravě rozmanitých příležitostí obohacující školu o kulturní prvky, se kterými se mohou romské děti ztotožnit, ale také při začleňování romského dítěte do skupiny ve třídě, při komunikaci s romským dítětem, při výchově i vzdělávání romských dětí.

Předpoklad č. 4- předpokládám, že překážky, které pojmenují učitelé a asistenti pedagoga, nebudou závažného charakteru, a že budou řešitelné zejména v oblasti vzájemné domluvy a komunikace-se potvrdil.

Učitelé i asistenti pedagoga pojmenovali překážky, které by mohly při vzájemné spolupráci nastat, nejčastěji uváděli oblast komunikace (u učitelů uváděno častěji než u asistentů pedagoga), oblast stanovení kompetencí a pravomocí (obě skupiny respondentů uvedli shodně), a také oblast předsudků, neznalosti romské problematiky (to uváděli častěji asistenti pedagoga). Jedná se tedy o překážky, které jsou řešitelné v rámci vzájemné komunikace a domluvy. Tento okruh otázek ukázal, že obě skupiny respondentů dokážou o překážkách otevřeně hovořit, formulovat jejich obsah, což je významný stav pro skutečné dorozumění.

Předpoklad č. 5 -předpokládám, že asistenti pedagoga mají pozitivnější subjektivní pocity, týkající se důsledků jejich přítomnosti v mateřských školách, než učitelé a ředitelé – se potvrdil.

Předpoklad č. 6- předpokládám, že všichni respondenti považují spolupráci asistenta pedagoga a učitele za přínosnou – se potvrdil.

Převážná většina respondentů se shodla na tom, že spolupráce asistenta pedagoga a učitele je přínosná. Přínos vidí zejména při začleňování a přizpůsobení se romských dětí. Také komunikaci s romskou rodinou a pomoc při výchově romských dětí považují dotázaní za významněji přínosnou. Asistenti pedagoga pocítují výrazněji, než ředitelé a učitelé MŠ, že přispěli k zájmu romských rodičů o docházku jejich dětí do MŠ a také, k tomu, že se mění pohled ostatních rodičů na Romy od doby, co v mateřské škole působí. Celkově se dá říct, že asistenti pedagoga vidí svůj přínos nejpozitivněji ze všech tří skupin respondentů.

4.6.Diskuse

Hned úvodem bych chtěla podotknout, že ačkoliv se zdá, že se do průzkumu zapojilo malé množství respondentů, zvláště pokud zjišťujeme, že se výzkum týká celé České republiky, je tato informace relativní. Průzkumu se totiž zúčastnila většina respondentů, kteří o této problematice mohou vypovídat. Vzhled do situace v ČR, týkající se asistentů pedagoga pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v mateřských školách ukazuje, že těchto asistentů je dosti málo. Nebylo cílem šetření zjistit proč tomu tak je, zda by mateřské školy tyto asistenty využily, nebo je problém ve financích, či romské děti docházejí do MŠ tak, že asistenti pedagoga nejsou třeba. Dalším důvodem může být fakt, že v některých krajích ČR (např. v Ústeckém kraji) nejsou v mateřských školách žádní asistenti, neboť jsou zaměstnáváni v přípravných třídách při základních školách, kam dochází většina romských dětí.

V diskusi bych se chtěla věnovat vzdělávání učitelů, které nenaplnilo zcela mé předpoklady. Bylo by zajímavé zamýšlet se nad tím, proč pouze 75% učitelů absolvovalo vzdělávání týkající se romského etnika.

Faktem zůstává, že část učitelů (jedná se o 10,26%), necítí žádnou potřebu vzdělávat se v této oblasti. Důvodem může být to, že učitel je sám Rom, nebo žije v prostředí, kde Romové žijí, má možnost sledovat jejich chování jednání. Tudiž se domnívá, že jeho znalosti jsou dostačující. Ale dle mého názoru toto může být vnější zkreslená představa, neboť i když vycházejí z romského prostředí, zásadní znalost romské kultury, historie, tradic je může posunout profesně dál, může jim poskytnout podněty pro argumentaci a obhajobu své práce, což je pro profesi učitele dost zásadní.

Dalším důvodem mohou být předsudky učitelů, kteří, ačkoliv by měli být nestranní, nechávají se ovlivňovat širokým společenským míněním a nesnaží se nebo nechtějí nacházet odpovědi, hledat podstatu problémů majority a minority. Vzděláváním se mohou učitelé zbavovat předsudků a nacházet větší pochopení a porozumění.

V popsaném šetření však zůstává poměrně velká část učitelů, kteří by o vzdělávání v oblasti romského etnika zájem měli, ale nezúčastnili se ho. Zde se mohu domnívat, že nabídka vzdělávání je nedostatečná a pokud se vyskytuje, nenabízí témata,

kteřá by učitele zajímala. Tato situace by mohla být inspirativním tématem k novému průzkumu, jež by se mohl zabývat zjišťováním nabídky vzdělávání z oblasti romského etnika, ve vzdělávacích institucích (vysoké školy, centra dalšího vzdělávání pedagogů apod.).

Předpoklad, který se nenaplnil, spočívá v tom, že téměř polovina asistentů i učitelů nemá potřebu vzdělávat se na téma spolupráce učitele a asistenta pedagoga. Mimo některé již výše uvedené skutečnosti, může být důvodem to, že problémy, nebo překážky, se kterými se asistenti a učitelé potýkají, nejsou zásadního rázu, dají se vyřešit v rámci běžné komunikace a dohody, na to mohou učitelé a asistenti spoléhat.

Bylo pro mne zajímavé a hlavně přínosné zejména pro funkci, kterou vykonávám, zjistit odlišnosti pohledů asistentů pedagoga, učitelů a zejména ředitelů mateřských škol na spolupráci asistenta pedagoga a učitelů ve prospěch dětí a rodin. Pocity ředitelů, ale i některých učitelů, kteří se ne příliš pozitivně vyjadřovali k přínosu asistenta pedagoga, mne zarážely, a nutily mne přemýšlet nad důvody, proč tomu tak je. Na jedné straně rozumím, že se ředitel nedostává tolik do kontaktu s asistenty a pedagogy při jejich spolupráci, tím pádem tolik nevidí výsledky práce asistentů pedagoga a také nemá informace, jak na něj reagují rodiče majority i minority. Z druhého pohledu, zvenčí, to však může vypadat, že ředitelé „neznají cenu“ svých asistentů pedagoga, a jejich funkci zpochybňují. To také vyplývá i z rozhovoru s romskou poradkyní.

Také fakt, že se velmi malý počet asistentů pedagoga podílí na tvorbě školních, třídních a potažmo i individuálních vzdělávacích programů a plánů je alarmující. Větší účast asistentů při tvorbě plánů by jistě byla prospěšná jak pro asistenty, tak i pro učitele. Jedním ze dvou důvodů, které mne napadají, může být podcenění role asistenta pedagoga, ke kterému může dojít i díky tomu, že ředitelé a učitelé si jsou vědomi obecně nízkého vzdělání asistentů pedagoga. Druhým důvodem může být nezájem asistentů pedagoga, vyplývající z jejich nízkého sebevědomí, které může být zapříčiněno právě tím, že mají nedostatečné vzdělání.

Na mnohé otázky, které vzešly z průzkumu, který byl v DP zpracováván by bylo třeba odpovědět v další etapě empirického šetření.

5. Závěr

Diplomovou práci jsem celkově zaměřila na teoretickou i praktickou analýzu problematiky asistentů pedagoga pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v mateřských školách, kde jsem se snažila o nastínění přínosu spolupráce učitele a asistenta pedagoga při integraci romských dětí. Myslím si, že poznání historie a rodinného prostředí romských dětí směřovalo k potvrzení významu a důležitosti nejen asistentů pedagoga, ale i předškolního vzdělávání v mateřské škole v životě romského dítěte.

V praktické části jsem se zabývala třemi problémovými okruhy, které jsem formulovala v cílech výzkumu. Přes ověřování předpokladů jsem došla k přínosným informacím, které se týkají práce a spolupráce AP a učitelů v MŠ.

Vývoj českého vzdělávacího systému ve vztahu k Romům směřuje k čím dál tím větším snahám o toleranci a integraci Romů, jež je provázána respektováním tradiční romské kultury. Velice málo se dosud proměnil postoj Romů samotných ke vzdělávání. Vzdělávání přičítají Romové povětšinou nevelký význam, přičemž oblast vzdělávání je jednoznačně nejvíce perspektivní ze všech oblastí týkajících se integrace Romů do společnosti. Proto je nutné stále se zaměřovat jak na vzdělávání Romů, tak na vzdělávání pedagogů, kteří působí v tomto procesu. O vzdělávání v oblasti romské problematiky mají zájem jak učitelé, tak i asistenti pedagoga, znají také oblasti, ve kterých cítí potřebu získávat další informace, ale jen malá část skutečně absolvovala vzdělávání týkající se romské problematiky i tématu spolupráce s asistentem pedagoga. Otázkou zůstává, zda je pro ně připravena dostatečná nabídka s tématy, které by je zajímaly.

Pokud se ve vzdělávacím procesu setkají dva jedinci s odlišným kulturním, jazykovým a sociálním zázemím, je významným článkem pro jejich vzájemné porozumění právě asistent pedagoga. Pro romské děti a rodiny bývá adaptace na nové prostředí obtížně překonatelnou překážkou a právě asistent jim může pomoci. Jelikož většina romských dětí hovoří romským etnolektem češtiny, jsou v kolektivu předškolních dětí znevýhodněni. Proto je velmi důležitá přítomnost asistentů z řad Romů, kteří se významně podílejí na rozvoji komunikačních a sociálních dovedností

dětí, reprezentují romský vzor a výrazně se podílí na zkvalitnění spolupráce rodiny a školy. Asistenti pedagoga i učitelé dokážou pojmenovat jak oblasti spolupráce, tak i překážky, které by mohly nastat.

Dále jsem zjistila, že spolupráce učitelů a asistentů pedagoga je ve většině případů na velmi dobré úrovni a většina učitelů je přesvědčena o nepochybném významu funkce asistenta pedagoga. Asistent zde sehrává významnou roli jak v procesu výchovně-vzdělávacím, tak z hlediska navázání kontaktu a spolupráce rodičů dětí se školou. Samotní asistenti tím, že se podílejí na výchově a vzdělávání předškolních dětí se proměňují a pozitivně tak ovlivňují i své okolí, které mohou zkvalitňovat. Jsou schopni takto ovlivnit výchovu a vzdělávání svých dětí i v rodině, což je velmi důležité.

Sami asistenti uvádějí největší přínos v přítomnosti „romství“ v jejich osobě. Svůj výchovný přínos pocítují také při individuální práci s dětmi a při adaptaci dětí na prostředí. Z jejich odpovědí lze vysledovat, že si svou práci považují, snaží se ji udržet a setrvat v ní, což odporuje tomu, co se o Romech často říká, a to je nezájem o trvalou práci a fluktuaci.

Ve vztahu mateřské školy a romské rodiny dokážou asistenti pedagoga nacházet účinné způsoby komunikace s romskou rodinou tak, aby to bylo k přínosu romským dětem i rodinám. Vypovídá to také o tom, že v romských rodinách je asistent snadněji přijímán a tím se zvyšuje šance obeznámit rodiče s významem předškolního vzdělávání, ovlivňovat jejich postoj vůči vzdělávání obecně.

Čím hlouběji jsem se zabývala romskou problematikou, tím více jsem nabývala pocitu složité situace, a to z pohledu majority i minority. Dovolím si končit svou práci slovy Yvonne Conollyové „*Dobrá výchova je dobrá výchova pro všechny*“ (In Bruceová 1996, s. 137)

Literatura a informační zdroje:

ACTON,T.;GALLANT,D. ;VONDŘÁČEK,P. *Romové (Ohrožené kultury)*. Praha: Svojtka&Co,2000. ISBN 80-7237.249-1.

BAKALÁŘ, P. *Psychologie Romů*. Praha: Votobia, 2004. ISBN 80-7220-180-8

BARTOŇOVÁ, M. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-37-3.

BALABÁNOVÁ, H. *Praktické zkušenosti se vzděláváním romských dětí*. Praha: Ment, 1995 bez ISBN

BALABÁNOVÁ, H. *Neznámí Romové (pracovní materiál)*. Ostrava : 2003 bez ISBN. Dostupný z WWW: <http://www.teplice-city.cz/sasm/soubory/neznami_romove_balabanova.doc>

BALABÁNOVÁ, H. *Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesní příprava a uplatnění*. In *Romové v České republice*. Praha: Socioklub, 1999. ISBN 80-902260-7-8.

BALVÍN, J. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix, 2004. ISBN 80-86031-48-9

BALVÍN, J. a kol. *Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1996. ISBN 80-902149-1-6

BALVÍN, J. a kol. *Romové a pedagogika*. Ústí nad Labem Hnutí R, 2000. ISBN 80-902461-3-3.

BALVÍN, J. a kol. *Romové a sociální pedagogika*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2001. ISBN 80-902461-4-1

BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-068-5.

BURJANEK, A. *Úskalí školního vzdělávání romských dětí*. Brno: Fakulta soc. studií, Oborová práce, 2000.

BURKOVIČOVÁ, R. *Vstup do otázek vědy o výchově*. Ostrava : PdF OU, 2002. Bez ISBN

BURYÁNEK, J. a kol. *Interkulturní vzdělávání I*, Praha 2002, bez ISBN. Dostupný z WWW: <<http://www.varianty.cz/cdrom/>>

CICHÝ, M. *Jdeme dlouhou cestou*, Praha, SLOVO21 , 2002, bez ISBN

ČAČKA, O. *Některé psychologické aspekty vzdělávání a kultivace romských dětí a mládeže*. In PROKEŠ, J. *Aktuální otázky psychologie pro pedagogy*. Brno : Masarykova univerzita, 1994.

FRIŠTENSKÁ, H.; ŠIŠKOVÁ, T.; VÍŠEK, P. *Řetízek II. O Romech (na co jste se chtěli zeptat)*. Praha: Občanské sdružení R-Mosty, 2004. bez ISBN

GORNIAKOVÁ, A. a kol. *Vychovatel - asistent učitele aneb Romský pedagogický asistent v české škole*. Praha: Nová škola, o.p.s., 2001, bez ISBN

GULOVÁ, L., ČECH, T. *Teoreticko-metodická propedeutika pro edukační činnosti s dětmi a mládeží : na pomoc romským pedagogickým asistentům* Brno : Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU : Kabinet multikulturní výchovy při Pedagogické fakultě MU, 2003. ISBN 80-86633-06-3

HÁJKOVÁ, M. *Rodina a zvyky slovenských Romů usazených v ČR*. In Šišková, T. *Menšiny a migranti v České republice*, Praha: Portál, 2001,ISBN 80-7178-648-9

HAVLÍNOVÁ, M., VENCÁLKOVÁ, E. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-383-8.

HORVÁTHOVÁ, J.: *Kapitoly z dějin Romů*. Praha: Lidové noviny, 2002 ISBN 80-7106-615-X. Dostupný z WWW: <<http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly/d01kapitoly.pdf>>

HUČÍN, J. *Romové jsou jiní a jiní zůstanou*. Portál, Psychologie dnes, 10, 2004, ISSN 1212-9607

NEČAS, C. *Romové v české republice včera a dnes*, UP Olomouc, 2002 ISBN 80-244-0497-4.

NEČAS, C. *Historický kalendář: dějiny českých Romů v datech*. UP Olomouc, 1997. ISBN 8070677694.

NOSÁL, I. *Obrazy dětství v dnešní české společnosti*. Brno: Barrister Principal, 2004. ISBN 80-86598-80-2

POLÁČKOVÁ, L. *Malý průvodce romského poradce v Ostravě*. Ostrava : Odbor sociálních věcí a zdravotnictví MMO, 2003, bez ISBN

PROKEŠOVÁ, M. *Putování za Sluncem (příspěvek k menšinovým kulturám)*. Ostrava: Repronis, 2003. ISBN 80-7042-264-5

PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-885-6

PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

ROUS, J. *Romové - vhléd do problému*. Brno: Kabinet MV, 2003. ISBN 80-86633-03-9.

ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Paido. Brno: 1998. ISBN 80-85931-48-6

ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Praha: Portál, 1998,. ISBN 80-7178-250-5.

SEKYT, V. *Zamyšlení nad zvláštnostmi romských dětí vstupujících do školy*. In ŠÍŠKOVÁ, T. (ed.) *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-258-8.

ŠÍŠKOVÁ, T. *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-648-9.

ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha : Grada, 2000. ISBN 80-7169-528-9.

TANDEM, *Publikace o spolupráci učitelů a asistentů*. Praha : Nová škola, o.p.s., 2003. bez ISBN

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3

Dokumenty:

Výzkumný ústav pedagogický v Praze. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha : Tauris, 2006. 48 s. Dostupný z WWW:

<<http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-pv>>. ISBN 80-87000-00-5.

Zákony, legislativní zdroje, pokyny a zprávy:

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Vyhláška MŠMT ČR O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných č. 73/2005 Sb.

Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele - asistenta učitele Č.j. 25 484/2000-22

Vláda ČR. *Tematická zpráva – asistent pedagoga pro děti, žáky a studenty se speciálními potřebami - sociální znevýhodnění* [online]. 2006 [cit. 2009-08-20].

Dostupný z WWW: <www.vlada.cz/zprava-2006/03p_loha_tematick_zpr_va_ap.doc>.

Vláda ČR. *Zpráva o stavu romských komunit v České republice za rok 2008* [online]. 2009 [cit. 2009-07-22]. Dostupný z WWW: <<http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zprava-o-stavu-romskych-komunit-v-ceske-republice-za-rok-2008-60515/>>.

GAC. *Závěrečná zpráva Projektu MŠMT : VZDĚLANOSTNÍ DRÁHY* [online].

Praha : GAC, 2009 [cit. 2009-07-22]. Dostupný z WWW:

<http://www.gac.cz/html/index.php?action=show_content&content_id=43&lang=cs>.

Moravskoslezský kraj. *Strategie integrace romské komunity Moravskoslezského kraje na období 2006 – 2009* [online]. 2006-2009 [cit. 2009-11-05]. Dostupný z WWW:

<http://verejna-sprava.kr-moravskoslezsky.cz/publikace/romove_integrace_nahled.pdf>.

Internetové zdroje:

Český rozhlas. *Romové v České republice* : [online]. Praha, c2000 , 13-04-2000 [cit. 2009-07-13]. Dostupný z WWW: <<http://romove.radio.cz/cz/clanek/18389>>.

DOBEŠ, Petr, et al. *Projekt SIPVZ, Romové jejich historie a kultura : Romové v českých zemích v letech 1945-1989* [online]. Roudnice nad Labem : 2009 [cit. 2009-08-22].

Dostupný z WWW: <http://www.gym-rce.cz/romove/index.php?akce=romove_v_ceskych_zemich_v letech_1945_az_1989#>

LHOTKA, Petr. *Vzdělávací cyklus o Romech : Původ Romů a jejich příchod do Evropy* [online]. Muzeum romské kultury, c2004-2009 [cit. 2009-09-20]. Dostupný z WWW: <<http://skola.romea.cz/cz/index.php?id=historie/01>>.

LHOTKA, Petr. *Vzdělávací cyklus o Romech : Romové v ČR po roce 1989* [online]. Muzeum romské kultury, c2004-2009 [cit. 2009-09-20]. Dostupný z WWW: <<http://skola.romea.cz/cz/index.php?id=historie/14>>.

Seznam příloh:

Příloha č. 1 Dotazník pro asistenty pedagoga

Příloha č. 2 Dotazník pro učitele mateřské školy

Příloha č. 3 Dotazník pro ředitele mateřské školy

Příloha č.4 Rozhovor s romskou poradkyní Bc. Lydií Poláčkovou

PŘÍLOHA Č. 1

DOTAZNÍK PRO ASISTENTY PEDAGOGA

Dovoluji si Vás požádat o anonymní vyplnění tohoto dotazníku, jehož výsledky budou sloužit výhradně jako materiál k zpracování praktické části diplomové práce „Spolupráce učitele a asistenta pedagoga při integraci romských dětí“

Předem Vám srdečně děkuji za vyplnění.

Studentka Karlovy univerzity, oboru Pedagogika předškolního věku

Natália Toflová

AS1 Ve kterém kraji se nachází vaše škola?

- a) Moravskoslezský kraj
- b) Jihomoravský kraj
- c) Zlínský kraj
- d) Olomoucký kraj
- e) Vysočina
- f) Plzeňský kraj
- g) Praha
- h) Středočeský kraj
- i) Ústecký kraj
- j) Pardubický kraj
- k) Královéhradecký kraj
- l) Jihočeský kraj
- m) Liberecký kraj
- n) Karlovarský kraj

AS2 Vaše pohlaví?

- a) Žena
- b) Muž

AS3 Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

- a) Méně než 1 rok
- b) 1-3 roky
- c) Déle než 3 roky

AS4 Jak dlouho pracujete jako asistent pedagoga?

- a) Méně než 1 rok
- b) 1-3 roky

- c) Více než 3 roky

AS5 Jak dlouho pracujete jako asistent pedagoga na současném pracovišti?

- a) Méně než 1 rok
- b) 1-3 roky
- c) Více než 3 roky

AS6 Pracujete v jedné třídě, nebo pravidelně docházíte i do jiných tříd?

- a) Pracuji v jedné třídě /mateřské třídě/ , do jiných tříd docházím jen ve výjimečných případech
- b) Pracuji pravidelně ve více třídách, nemám svoji „mateřskou“ třídu
- c) Neumím posoudit

AS7 Jaké je Vaše nejvyšší ukončené vzdělání?

- a) Základní škola
- b) Střední odborné učiliště /výuční list/
- c) Střední škola /maturita/
- d) Vyšší odborná škola
- e) Vysoká škola

AS8 Absolvoval /a/ jste nějaký kurz nebo seminář pro asistenty pedagoga?

- a) Ano
- b) Ne

AS9 Napište jaký, a kde jste absolvoval /a/ kurz nebo seminář:

.....

AS10 Je podle Vašeho názoru počet asistentů pedagoga ve škole, kde pracujete, přiměřený?

- a) Ano, počet asistentů pedagoga je dostačující
- b) Ne, počet asistentů pedagoga je nedostačující
- c) Neumím posoudit

AS11 Cítíte potřebu vzdělávat se v některé z následujících oblastí?

- a) Jak pracovat s dětmi předškolního věku
- c) Jak pracovat s romskými dětmi předškolního věku
- d) Jak porozumět dětem, jejich chování, jednání, jejich psychice
- e) Komunikace s dětmi i mezi dospělými
- f) Náměty, inspirace pro činnosti s dětmi

AS12 V jaké oblasti, týkající se romského etnika, cítíte potřebu dále se vzdělávat?

- a) Romské kultura
- b) Romské historie
- c) Romské tradice
- d) Začleňování Romů do společnosti
- e) Výchova a vzdělávání romských dětí
- f) Necítím potřebu vzdělávat se v oblastech týkajících se romského etnika

AS13 Myslíte si, že učitel, se kterým spolupracujete, má dostatečné znalosti romského etnika?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- e) neumím posoudit

AS14 Znáte romský jazyk?

- a) Ano, mluvím dobře romským jazykem
- b) Ano, mluvím částečně romským jazykem
- c) Nemluvím, ale rozumím romskému jazyku
- d) Nemluvím, nerozumím romskému jazyku

AS15 Odkud čerpáte informace pro práci s romskými dětmi?

- a) Odborné publikace, časopisy
- b) Internet
- c) Semináře, kurzy
- d) Konzultace s učiteli
- e) Konzultace s romským poradcem
- f) Ze svých zkušeností a praxe
- g) Nečerpám žádné informace

AS16 Cítíte potřebu vzdělávat se na téma “spolupráce učitele a asistenta pedagoga?”

- a) Ano, uvítal/a/ bych seminář k tomuto tématu
- b) Ne
- c) Neumím posoudit

AS17 Absolvoval /a/ jste kurz-seminář, týkající se spolupráce učitele s asistentem pedagoga?

- a) Ano
- b) Ne

AS18 Kde a kým byl kurz, seminář organizován?

.....

AS19 Pokládáte spolupráci s učitelem za partnerskou?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

AS20 V čem si myslíte, že by mohly nastat překážky při spolupráci asistenta pedagoga a učitele obecně?

.....

AS21 Na čem je založena komunikace a spolupráce mezi Vámi a učitelem? /Vyberte max. 3 položky/

- a) Vzájemná informovanost
- b) Tolerance
- c) Důvěra
- d) Porozumění
- e) Vztah nadřízeného a podřízeného

AS22 Byli jste nějakým způsobem informováni, jak budete s učitelem ve třídě pracovat?

- a) Ano
- b) Ne

AS23 Ve kterých oblastech nejčastěji spolupracujete s učitelem? /Vyberte max. 5 nejčastějších oblastí/

- a) S učitelem spolupracuji při Zapojení romských rodičů do aktivit, akcí a dění v MŠ
- b) S učitelem spolupracuji při přípravě rozmanitých příležitostí /akce, aktivity, podmínky/ obohacující školu o kulturní prvky, se kterými se romské děti mohou ztotožnit
- c) S učitelem spolupracuji při začlenění romského dítěte do skupiny ve třídě
- d) S učitelem spolupracuji při řešení výchovných problémů romských dětí
- e) S učitelem spolupracuji, pokud potřebuje komunikovat s romským dítětem /porozumění jazyku/
- f) S učitelem spolupracuji při komunikaci a jednání s romskými rodiči
- g) S učitelem spolupracuji při tvorbě projektu s romskou tematikou
- h) S učitelem spolupracuji při plánování a vyhodnocování výchovně vzdělávací práce

- i) S učitelem spolupracuji při vypracovávání IVP /individuálního vzdělávacího plánu/ romských dětí
- j) S učitelem spolupracuji při tvorbě třídního vzdělávacího plánu
- k) S učitelem spolupracuji při přípravě pomůcek
- l) S učitelem spolupracuji při tvorbě školního vzdělávacího plánu
- m) Nespolupracujeme, nemám možnost prosadit se svými názory

AS24 Ve kterých oblastech nejčastěji spolupracujete s učitelem při adaptaci romského dítěte na mateřskou školu? /Vyberte max. 3 nejčastější položky/

- a) Spolupracujeme při seznamování s prostředím
- b) Spolupracujeme při seznamování se zaměstnanci MŠ
- c) Spolupracujeme se seznamování s průběhem dne
- d) Spolupracujeme při motivaci romského dítěte k začlenění se do kolektivu
- e) Nespolupracujeme při adaptaci dítěte na MŠ

AS25 V čem máte pocit, že jste ve své práci užitečný? /Vyberte max. 5 nejčastějších skutečností/

- a) Snadnější začlenění a přizpůsobení se romských dětí
- b) Individuální přístup k romským dětem
- c) Pomoc při výchově romských dětí
- d) Pomoc při vzdělávání romských dětí
- e) Spolupráce a komunikace s romskou rodinou
- f) Obohacuji MŠ o kulturní prvky, se kterými se romské děti mohou ztotožnit
- g) Společné pozorování, vyhodnocování vývoje romského dítěte a jeho potřeb
- h) Vzájemné obohacování o zkušenosti
- i) Nemám pocit, že bych byl /a/ užitečný /á/

AS26 Zvyšuje se zájem romských rodičů o dění v MŠ, od doby, co jste zde začal /a/ pracovat?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne
- e) Neumím posoudit

AS27 Myslíte si, že se mění pohled ostatních rodičů na Romy od doby, co jste zde začal /a/ pracovat?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

e) Nemohu posoudit

AS28 V čem můžete jako asistent pedagoga pomoci romským dětem?

.....

AS29 V čem pomáháte romským rodinám?

.....

PŘÍLOHA Č. 2

DOTAZNÍK PRO UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Dovoluji si Vás požádat o anonymní vyplnění tohoto dotazníku, jehož výsledky budou sloužit výhradně jako materiál k zpracování praktické části diplomové práce „Spolupráce učitele a asistenta pedagoga při integraci romských dětí“

Předem Vám srdečně děkuji za vyplnění.

Studentka Karlovy univerzity, oboru Pedagogika předškolního věku

Natália Toflová

UČ1 Ve kterém kraji se nachází Vaše škola?

- a) Moravskoslezský kraj
- b) Jihomoravský kraj
- c) Zlínský kraj
- d) Olomoucký kraj
- e) Vysočina
- f) Plzeňský kraj
- g) Praha
- h) Středočeský kraj
- i) Ústecký kraj
- j) Pardubický kraj
- k) Královéhradecký kraj
- l) Jihočeský kraj
- m) Liberecký kraj
- n) Karlovarský kraj

UČ2 Vaše pohlaví?

- a) Žena
- b) Muž

UČ3 Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

- a) Méně než 1 rok
- b) 1-3 roky
- c) Déle než 3 roky

UČ4 Jak dlouho spolupracujete s AP?

- a) Méně než 1 rok
- b) 1-3 roky
- c) Déle než 3 roky

UČ5 Jaké je Vaše nevyšší ukončené vzdělání?

- a) ZŠ
- b) SOU

- c) SŠ
- d) VOŠ
- e) VŠ

UČ 6 Je podle vašeho názoru počet asistentů pedagoga ve škole, kde pracujete, přiměřený?

- a) Ano, počet asistentů pedagoga je dostačující
- b) Ne, počet asistentů pedagoga je nedostačující
- c) Neumím posoudit

UČ7 Jsou pro Vás Vaše znalosti romského etnika dostačující?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne
- e) Neumím posoudit

UČ8 V jaké oblasti, týkající se romského etnika, cítíte potřebu dále se vzdělávat?

- a) Romské kultura
- b) Romské historie
- c) Romské tradice
- d) Začleňování Romů do společnosti
- e) Výchova a vzdělávání romských dětí
- f) Necítím potřebu vzdělávat se v oblastech týkajících se romského etnika

UČ9 Cítíte potřebu, aby byli asistenti pedagoga více vzděláváni v některých uvedených oblastech? /Vyberte max. 3 odpovědi/

- a) Jak pracovat s dětmi předškolního věku
- b) Jak pracovat s romskými dětmi předškolního věku
- c) Jak porozumět dětem, jejich chování, jednání, jejich psychice
- d) Komunikace s dětmi i mezi dospělými
- e) Náměty, inspirace pro činnosti s dětmi

UČ10 Znáte romský jazyk?

- a) Ano, mluvím dobře romským jazykem
- b) Ano, mluvím částečně romským jazykem
- c) Nemluvím, ale rozumím romskému jazyku
- d) Nemluvím, nerozumím romskému jazyku

UČ11 Odkud čerpáte informace pro práci s romskými dětmi?

- a) Odborné publikace, časopisy
- b) Internet
- c) Semináře, kurzy
- d) Konzultace s asistentem pedagoga
- e) Konzultace s romským poradcem
- f) Ze svých zkušeností a praxe

UČ12 Cítíte potřebu vzdělávat se na téma “spolupráce učitele a asistenta pedagoga?”

- a) Ano, uvítal/a/ bych seminář k tomuto tématu
- b) Ne
- c) Neumím posoudit

UČ13 Absolvoval /a/ jste kurz-seminář, týkající se spolupráce učitele s asistentem pedagoga?

- a) Ano
- b) Ne

UČ14 Kde a kým byl kurz, seminář organizován?

.....

UČ15 Zúčastnil /a/ jste se kurzu-semináře, zabývajícího se romskou problematikou?

- a) Ano
- b) Ne

UČ16 Kde a kým byl kurz, seminář organizován?

.....

UČ17 Pokládáte spolupráci s asistentem pedagoga za partnerskou?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

UČ18 V čem si myslíte, že by mohly nastat překážky při spolupráci asistenta pedagoga a učitele obecně?

.....

UČ19 Na čem je založena komunikace a spolupráce mezi Vámi a asistentem pedagoga?

/Vyberte max. 3 položky/

- a) Vzájemná informovanost
- b) Tolerance
- c) Důvěra
- d) Porozumění
- e) Vztah nadřízeného a podřízeného

UČ20 Byli jste seznámeni s pracovní náplní asistenta pedagoga?

- a) Ano
- b) Ne

UČ21 Ve kterých oblastech spolupracujete s asistentem pedagoga? /Vyberte max. 5 nejčastějších oblastí/

- a) Zapojení romských rodičů do aktivit, akcí a dění v MŠ
- b) Při přípravě rozmanitých příležitostí /akce, aktivity, podmínky/ obohacující školu o kulturní prvky, se kterými se romské děti mohou ztotožnit
- c) Při začlenění romského dítěte do skupiny ve třídě
- d) Při řešení výchovných problémů romských dětí
- e) Při komunikaci s romským dítětem
- f) Při komunikaci a jednání s romskými rodiči
- g) Při tvorbě projektu s romskou tematikou
- h) Při plánování a vyhodnocování výchovně vzdělávací práce
- i) Při vypracovávání IVP /individuálního vzdělávacího plánu/ romských dětí
- j) Při tvorbě třídního vzdělávacího plánu
- k) Při přípravě pomůcek
- l) Při tvorbě školního vzdělávacího plánu
- m) Nespolupracujeme, každý má své úkoly

UČ22 Ve kterých oblastech nejčastěji spolupracujete s asistentem pedagoga při adaptaci romského dítěte? /Vyberte max. 3 nejčastější položky/

- a) Spolupracujeme při seznamování s prostředím mateřské školy
- b) Spolupracujeme při seznamování se zaměstnanci MŠ
- c) Spolupracujeme se seznamování s průběhem dne
- d) Spolupracujeme při motivaci romského dítěte k začlenění se do kolektivu
- e) Nespolupracujeme při adaptaci dítěte na MŠ

UČ23 Jaký je, dle Vašeho názoru přínos spolupráce s asistentem pedagoga? /Vyberte max. 5 nejčastějších skutečností/

- a) Snadnější integrace romských dětí
- b) Individuální přístup k romským dětem
- c) Pomoc při výchovném procesu romských dětí
- d) Pomoc při vzdělávacím procesu romských dětí
- e) Spolupráce a komunikace s romskou rodinou
- f) Obohacení MŠ o kulturní prvky, se kterými se romské děti mohou ztotožnit
- g) Společné pozorování, vyhodnocování vývoje romského dítěte a jeho potřeb
- h) Vzájemné obohacování o zkušenosti
- i) Přínos je minimální

UČ24 Zvyšuje se zájem romských rodičů o dění v MŠ, od doby, co zde začal pracovat asistent pedagoga?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne
- e) Neumím posoudit

UČ25 Myslíte si, že se mění pohled ostatních rodičů na Romy od doby, co zde začal pracovat asistent pedagoga?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne
- e) Nemohu posoudit

PŘÍLOHA Č.3

DOTAZNÍK PRO ŘEDITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Dovoluji si Vás požádat o anonymní vyplnění tohoto dotazníku, jehož výsledky budou sloužit výhradně jako materiál k zpracování praktické části diplomové práce „Spolupráce učitele a asistenta pedagoga při integraci romských dětí“

Předem Vám srdečně děkuji za vyplnění.

Studentka Karlovy univerzity, oboru Pedagogika předškolního věku

Natália Toflová

ŘED1 Ve kterém kraji se nachází vaše škola?

- a) Moravskoslezský kraj
- b) Jihomoravský kraj
- c) Zlínský kraj
- d) Olomoucký kraj
- e) Vysočina
- f) Plzeňský kraj
- g) Praha
- h) Středočeský kraj
- i) Ústecký kraj
- j) Pardubický kraj
- k) Královéhradecký kraj
- l) Jihočeský kraj
- m) Liberecký kraj
- n) Karlovarský kraj

ŘED2 Kolik asistentů pedagoga ve vaší mateřské škole působí?

- a) 1 asistent pedagoga
- b) 2 asistenti pedagoga
- c) 3 asistenti pedagoga
- d) Více než 3 asistenti pedagoga

ŘED3 Jak dlouho u vás asistenti pedagoga působí?

- a) Méně než 1 rok
- b) 1-3 roky
- c) Více než 3 roky

ŘED4 Je podle Vašeho názoru počet asistentů pedagoga ve vaší MŠ přiměřený?

- a) Ano, počet asistentů pedagoga je dostačující

- b) Ne, počet asistentů pedagoga je nedostačující
- c) Neumím posoudit

ŘED5 Je asistent pedagoga zapojen do tvorby ŠVP?

- a) Ano
- b) Ne

ŘED6 Jaký je, dle Vašeho názoru přínos spolupráce s asistentem pedagoga? /Vyberte max. 5 nejčastějších skutečností/

- a) Snadnější integrace romských dětí
- b) Individuální přístup k romským dětem
- c) Pomoc při výchovném procesu romských dětí
- d) Pomoc při vzdělávacím procesu romských dětí
- e) Spolupráce a komunikace s romskou rodinou
- f) Obohacení MŠ o kulturní prvky, se kterými se romské děti mohou ztotožnit
- g) Společné pozorování, vyhodnocování vývoje romského dítěte a jeho potřeb
- h) Vzájemné obohacování o zkušenosti
- i) Přínos je minimální

ŘED7 Zvyšuje se zájem romských rodičů o dění v MŠ, od doby, co zde začal pracovat asistent pedagoga?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne
- e) Neumím posoudit

ŘED8 Myslíte si, že se mění pohled ostatních rodičů na Romy od doby, co zde začal pracovat asistent pedagoga?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne
- e) Nemohu posoudit

Rozhovor s romskou poradkyní Bc. Lýdií Poláčkovou

(odsouhlasený přepis rozhovoru)

V čem spočívá práce romského poradce v souvislosti s romským asistentem v MŠ?

Náplň práce není ve všech městech stejná. Ostrava je velké město s dvaceti třemi městskými částmi a v sedmi z nich je větší koncentrace Romů. V těchto spádových lokalitách důsledkem sestěhování Romů, vznikají spádové školy, z čehož plynou další problémy. Když školu navštěvuje větší procento romských dětí, majorita své děti stahuje. Usilovali jsme už po jedenáctý rok, aby v těchto lokalitách byly zřízeny místa asistenta pedagoga, a z toho vyplývají další aktivity, které děláme.

V Ostravě působí asistenti na třech mateřských školách, všechny v části Slezské Ostravy, kde byla vůle, aby tyto pozice vznikly, jelikož tento požadavek musí vyjít ze stran ředitelek MŠ.

Takže neoslovujete přímo MŠ s možností spolupracovat s asistentem pedagoga?

Ano, jednáme s ředitelkami mateřských škol, ale většina se k tomuto staví odmítavě s tím, že nemají problémy a kdo má zájem, tak si to své romské dítě do MŠ dá. Také se setkávám s tím, že v místech, kde podle všeho chodí více romských dětí do MŠ, což je základní podmínka pro zřízení asistenta pedagoga, se v případě nezájmu, ředitelky odvolávají na to, že nepoznají kdo je Rom a kdo ne, že je podle etického kodexu nerozlišují, je to trochu alibismus. Další problém může být i spousta práce okolo sepisování žádostí, bohužel se ředitelům nechce do další byrokratické války se zdůvodňováním, proč asistenta pedagoga požadují. Byla bych ráda, kdyby na mateřských školách byli asistenti pedagoga, nabízíme tuto možnost, ale největší váha je postavená na zájmu ředitelek MŠ.

Dá se tedy konstatovat, že ze stran mateřských škol, nevzniká iniciativa o asistenty pedagoga?

První mateřská škola na Slezské Ostravě byla výjimkou. Možná že dobré příklady táhnou, když už se zavedl jeden asistent, ozvala se další paní ředitelka ze Slezské Ostravy a pak další, ale plošně o to zájem není. Přiznám se, že ani nevím, kde by teď

další romský asistent mohl být, je pravdou, že nám romské děti do mateřských škol moc nechodí. Stále je to jen malé procento. Možná kdyby existovalo fórum, kde se setkávají ředitelky MŠ, jestli ještě tedy neexistuje, kde by si mohly předávat dobré zkušenosti a mohly by doporučit asistenty pedagoga. Tak to zafungovalo u ZŠ, díky tomu máme 35 asistentů.

Existuje konkrétní metodika, vzdělávání, kursy pro asistenty pedagoga specifikující se na předškolní vzdělávání v MŠ?

Přímo ne, je to na dobré vůli pedagogů z MŠ a toho asistenta a na jejich dohodě, ale neexistuje specifické vzdělávání pro asistenty pedagoga působící v MŠ. Asistenti by měli mít pedagogické minimum. Anebo můžou navštěvovat školu profesora Matějčka, což byl jeden z mých úkolů, oslovit vedení a kraj, aby se iniciovalo otevření dálkového studia pro Romy, což se nám podařilo. Letos máme nejstarší studenty ve čtvrtém ročníku a příští rok budou maturovat. Toto studium využívají nejen Romové, jedná se o dvoustupňové studium, po dvou letech mají něco jako výuční list a pak, pokud studium zvládají, v pátém roce maturují. Myslím si, že je to docela velký úspěch, asistenti, kteří si chtěli dodělat vzdělání, neměli kde. Mezi předměty mají např. psychologii a mnoho dalšího co budou potřebovat pro svou práci, takže když tuto školu absolvují, mají vzdělání pro asistenta pedagoga. Vloni se nám podařilo otevřít ještě další obor sociální činnost pro etnické menšiny.

Já sama lektoruji a obsahem kursu je obsáhlá prezentace o práci s Romy, důvodech proč je nechtějí rodiče dávat do škol, ale také o struktuře spolupráce asistentů a učitelů, na jaké úrovni se s kým pracuje apod. Z MŠ se toho prozatím nikdo nezúčastnil, možná je to proto, že se k nim takové informace nedostanou a oni sami nejsou tak aktivní, aby zjišťovali, co dělá jaká škola.

Obrací se k vám asistenti popřípadě učitelé z MŠ s nějakými problémy týkající se jejich spolupráce?

Doposavad se neobraceli, možná kdyby nějaký problém byl, tak by nás to ponouklo k tomu, něco dál dělat a řešit ohledně působení asistentů pedagoga konkrétně v MŠ. Jednou za půl roku pořádáme celoměstskou schůzi, které se zúčastňují všichni ze ZŠ, lidé z terénu, neziskových organizací i asistenti pedagogů z MŠ, kteří zatím neměli žádné připomínky, nebo požadavky a jsou spokojení. Řešili jsme zatím jen finanční záležitosti. Spolupráce mezi učiteli a asistenty pedagoga je podle všeho velmi dobrá.

V čem vidíte největší přínos asistenta pedagoga v MŠ?

Přínos asistenta pedagoga je nejvíce založený na jeho osobnosti. Když je pro komunitu ten člověk důvěryhodný, kterému budou věřit, tak tam spíše budou dávat ty své děti, protože tam mají někoho svého. A docházka romských dětí do MŠ je tím největším přínosem pro romské dítě celkově. Příkladem jsou „předškolky“ (přípravné třídy), pokud se asistenti k dětem chovají hezky, tak tam není problém. Někdy to může selhat i na nepovedené osobě toho konkrétního asistenta.

Co je podle Vás nejdůležitější pro spolupráci učitelů a asistentů pedagoga v MŠ?

Nejdůležitější je, aby si osobnostně „sedli“ to je základ všeho. Když jsou si sympatičtí a jdou si naproti. Pak už je to jenom na tom jak si to vzájemně nastaví a jaké bude mít požadavky ředitelka. Důležité je, aby ten asistent byl zodpovědný a plnil všechno co má.